



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Leonardo da Fonseca Rocha

**AS RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO E O ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR:** uma investigação sobre a proposição e a organização de conteúdos de ensino

Florianópolis  
2023

Leonardo da Fonseca Rocha

**AS RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO E O ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR:** uma investigação sobre a proposição e a organização de conteúdos de ensino

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

Orientador: Prof. Victor Julierme Santos da Conceição,  
Dr.

Florianópolis  
2023

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.  
Dados inseridos pelo próprio autor.

Rocha, Leonardo da Fonseca

As relações entre o currículo e o ensino em educação física escolar : uma investigação sobre a proposição e a organização de conteúdos de ensino / Leonardo da Fonseca Rocha ; orientador, Victor Julierme Santos da Conceição, 2023.  
93 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. currículo escolar. 3. educação física escolar. 4. conteúdos de ensino. I. Conceição, Victor Julierme Santos da. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Leonardo da Fonseca Rocha

**AS RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO E O ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:** uma investigação sobre a proposição e a organização de conteúdos de ensino

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 12 de dezembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Victor Julierme Santos da Conceição, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Francisco Emílio de Medeiros, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Jaison José Bassani, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Victor Julierme Santos da Conceição, Dr.  
Orientador

Florianópolis, 2023.

Dedico a meu pai, Bernardo (in memoriam);

Dedico aos professores e pesquisadores que se debruçam em investigar e transformar  
o ensino em Educação Física nas escolas.

## AGRADECIMENTOS

Dou início aos agradecimentos dessa dissertação com o sentimento de estar perto daquilo que a dois anos atrás era apenas um desejo. Poder agora apreciar o momento estando o trabalho concluído me deixa satisfeito com o que foi possível realizar nessa caminhada. Caminhada que não percorri sozinho, mas sim, que foi compartilhada com muitas pessoas, as quais presto meus sinceros agradecimentos nessa seção.

A minha família, por depositar confiança e dar o suporte necessário para que fosse possível seguir com os estudos. Em especial meus avós queridos, *Isabel* e *Sidnei* por serem pessoas fundamentais na minha vida.

Aos meus pais, *Camila* e *Bernardo* (in memoriam). Este trabalho não teria sido possível sem os sacrifícios que fizeram, tanto por mim como pela família. Acredito que o apoio incondicional e constante incentivo colocado em minhas potencialidades foi a base sobre a qual essa dissertação se sustenta e, por isso, sou verdadeiramente grato.

Aos meus irmãos *Cassiano*, *Mel* e *Vicente* quem sempre estão presentes comigo mesmo nesse momento morando longe. Sou grato por compartilharmos a trilha da vida juntos em fraternidade.

A *Duda*, minha companheira de vida, com quem sou feliz e muito amado, deixo meus singelos agradecimentos. Você preenche minha vida com tanto amor e carinho, e não posso agradecer o suficiente por ser uma mulher tão incrível. Te amo meu amor!

A minha gatinha, *Mirai*, pelos momentos de descontração e carinho que demonstra em sua felina forma de ser, com certeza tornaram os momentos de escrita mais prazerosos.

Aos meus tios *Guyga* e *Henrique* pela revisão e ajuda na escrita do *abstract*.

A *Willian* e *Matheus*, irmãos de vida, os agradeço pelas risadas sem fim, pelas inúmeras memórias compartilhadas e pelo apoio inabalável. A nossa amizade tem sido uma fonte de força, alegria e conforto, e aprecio cada momento que passamos juntos.

A Universidade Federal de Santa Catarina, instituição que faz parte da minha trajetória acadêmica e formação humana e profissional. Tenho muito carinho e boas memórias por todos os anos em que a frequentei.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo um espaço que proporcionou uma formação de qualidade que acredito ser o diferencial que buscava ao me aventurar na Pós-Graduação em uma outra área de conhecimento.

Aos professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação, mas em especial aqueles em que estivesse em sala de aula e pude incorporar aprendizados para a escrita e a vida.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que através do Programa de Demanda Social subsidiou uma bolsa de estudos para que pudesse me dedicar exclusivamente ao mestrado em educação.

Ao grupo de pesquisa *NEPEF/GEPPICE*, espaço privilegiado de pensamento e reflexão sobre nossa atividade como docentes em Educação Física Escolar. Guardo com muito carinho todos(as) com que pude pensar/debater Educação Física nesses últimos anos: Chico, Victor, Mano, Andresa, Vitor, Gui, Leo, Emily, Lucas, Gilmar, Darlan e os demais colegas que frequentaram as reuniões do grupo.

Aos professores(as) de Educação Física que compuseram esta pesquisa por meio do questionário, os agradeço pela participação e desejo em contribuir com o objeto de estudo, compartilhando suas histórias e acúmulo de experiências para a escrita do trabalho.

Ao professor *Victor Julierme Santos da Conceição* deixo aqui meus agradecimentos por sua orientação atenciosa e dedicada ao meu crescimento. Sua disposição em compartilhar seu conhecimento e experiência fizeram uma diferença significativa, não apenas enriqueceram minha pesquisa, mas também incutiram em mim uma paixão mais profunda pela nossa área de estudo e atuação.

Aos membros da banca de defesa, professor *Francisco Emílio de Medeiros* e professor *Jaison José Bassani*. Suas contribuições, problematizações e olhares atentos aos detalhes desde o exame de qualificação do projeto engrandeceram o estudo que termino agora, mas que espero poder seguir pesquisando/aprendendo futuramente com vocês.

Por fim, deixo meus agradecimentos a quem não mencionei, porém contribuíram de alguma forma na minha trajetória de vida.

“Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação [...]” (Freire, 2006, p. 75).



## RESUMO

A presente dissertação se propõe a investigar o currículo e suas relações com a proposição e organização dos conteúdos escolares mobilizados por professores de Educação Física de escolas da Rede Municipal de Ensino e da Rede Federal de Ensino representada através do Colégio de Aplicação e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Partindo do entendimento que as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas são pontos de apoio imprescindíveis para compreender a escolarização contemporânea, a pesquisa discutiu sob o olhar de como o poder ideológico perpetrado no espaço escolar que opera através de uma tradição seletiva de o que é determinado para ser tratado na escola como conhecimento e o que é negado e excluído, tensiona a ideia de educação democrática, humanizadora, emancipadora preconizada pelos proponentes da teoria crítica em educação. Para isso, o objetivo geral traçado é de compreender como os professores de Educação Física interagem com o currículo escolar na proposição e organização de conteúdos de ensino em escolas das redes de ensino de Florianópolis-SC? Diante da busca pelas respostas as questões de pesquisa elaboradas, partimos de uma composição teórico-metodológica alinhada ao que se denomina pesquisa qualitativa em educação, centrada em um enfoque descritivo-exploratório, no qual foram mobilizadas para coleta das informações duas fontes de dados para se pensar/escrever sobre o objeto de investigação, sendo elas: i) questionário com professores de Educação Física das Redes de Ensino Municipal e Federal; e ii) análise documental. A interpretação das informações apoiou-se no método de triangulação dos dados destinados a construir o entendimento sobre os nexos e relações fundamentais entre o currículo escolar e a proposição do ensino por professores de Educação Física. Portanto, pudemos nos deparar com a compreensão de que diferentes locais e culturas de escola influenciam diretamente o entendimento de currículo dos professores, pois dimensiona a complexidade e a singularidade de cada contexto educacional. Destacamos que observa-se uma tendência na área da Educação Física em que a proposição e organização dos conteúdos de ensino (tanto nas formulações teóricas e documentos base como em nossos programas de ensino escolares) muitas vezes ocultam os conhecimentos formativos específicos, não os tratando como objetos de ensino centrais em nossas intervenções pedagógicas. Por fim, entendemos que busca-se argumentar a necessária discussão em torno da responsabilidade de tratá-los de maneira sistemática na escola, indo ao encontro de reconhecer que os conhecimentos específicos não devem ser relegados a segundo plano, mas sim elevados à condição de elementos fundamentais na formação dos estudantes.

**Palavras-chave:** currículo escolar; educação física escolar; conteúdos de ensino.

## ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the curriculum and its relationships with the proposition and organization of school content mobilized by Physical Education teachers from schools in the Municipal Education Network and the Federal Education Network represented through the Colégio de Aplicação and the Instituto Federal de Education, Science and Technology of Santa Catarina. Starting from the understanding that social, cultural, political and economic dimensions are essential support points for understanding contemporary schooling, the research discussed how the ideological power perpetrated in the school space operates through a selective tradition of what is determined to be treated at school as knowledge and what is denied and excluded, tensions the idea of democratic, humanizing, emancipatory education advocated by proponents of critical theory in education. To this end, the general objective outlined is to understand how Physical Education teachers interact with the school curriculum in proposing and organizing the subject matter contents in schools in the education networks of Florianópolis-SC? In the search for answers to the research questions elaborated, we started from a theoretical-methodological composition aligned with what is called qualitative research in education, centered on a theoretical-bibliographical approach, in which two sources of data were mobilized to collect information to think/write about the object of investigation, namely: i) questionnaire with Physical Education teachers from Municipal and Federal Education Networks; and ii) document analysis. The interpretation of information was based on the data triangulation method aimed at building understanding about the fundamental links and relationships between the school curriculum and the teaching proposition by Physical Education teachers. Therefore, we were able to come across the understanding that different school locations and cultures directly influence teachers' understanding of the curriculum, as it scales the complexity and uniqueness of each educational context. We highlight that there is a trend in the area of Physical Education in which the proposition and organization the subject matter contents (both in theoretical formulations and base documents and in our school teaching programs) often hide specific formative knowledge, not treating them as central teaching objects. Finally, we understand that we seek to argue the necessary discussion around the responsibility of treating them systematically at school, in line with recognizing that specific knowledge should not be relegated to the background, but rather elevated to the status of fundamental elements in the training of students.

**Keywords:** School curriculum; School physical education; Subject matter contents

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	39
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Colégio de Aplicação
CDS	Centro de Desportos
CED	Centro de Ciências da Educação
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEF	Departamento de Educação Física
EBM	Escola Básica Municipal
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
EM	Ensino Médio
ESP	Escola Sem Partido
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPPICE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Educativa, Identidade Docente e Cultura Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEIM	Núcleo de Educação Infantil Municipal
NEPEF	Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRMEF	Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PL	Partido Liberal
PME	Plano Municipal de Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2
SC	Santa Catarina
SMEF	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPE	Todos pela Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPEl	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UMINHO	Universidade do Minho
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO OBJETO: TESSITURA DOS PONTOS DE APOIO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>23</b>
2.1	A FORMAÇÃO HUMANA EM DISCUSSÃO: CAMINHANDO RUMO ÀS DEMANDAS DE QUEM?.....	24
2.2	À LUZ DA TEORIA: CONTRIBUIÇÕES PARA SE PENSAR O CURRÍCULO.....	27
<b>3</b>	<b>DECISÕES METODOLÓGICAS DE ANÁLISE DO CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>31</b>
<b>4</b>	<b>DA POSSIBILIDADE DE SE ENSINAR: RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO ESCOLAR E O ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>44</b>
4.1	O ENTENDIMENTO SOBRE CURRÍCULO E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA .....	45
4.2	A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MEDIADA PELA PROBLEMÁTICA RELAÇÃO ENTRE AS PROPOSIÇÕES TEÓRICAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA .....	57
<b>5</b>	<b>AS INTERFACES PARA SE PENSAR A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇOS DE POSSIBILIDADES .....</b>	<b>68</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>73</b>
	<b>APÊNDICE A – MATRIZ ANALÍTICA DE CONSTRUÇÃO DAS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>78</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>80</b>
	<b>ANEXO A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>84</b>
	<b>ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS.....</b>	<b>88</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação expressa-se como um dos desdobramentos de um projeto de pesquisa guarda-chuva desenvolvido pelo grupo NEPEF/GEPPICE<sup>1</sup>, intitulado Currículo e Identidade Docente: Articulações com a Cultura Escolar a partir do Olhar Transdisciplinar<sup>2</sup>. Para a tarefa que nos propomos, de pensar junto com os sujeitos que organizam o ensino, articulamos com base em uma discussão alicerçada na denominada Teoria Crítica e em conceitos da Educação Física (EF), uma investigação sobre o currículo escolar e suas relações com a proposição e organização dos conteúdos escolares mobilizados por professores de Educação Física de escolas da Rede Municipal de Ensino e da Rede Federal de Ensino situadas na cidade de Florianópolis-SC.

Ao pensarmos em educação nos é evidente que se trata de uma área em constante tensão e disputa, sendo necessários sucessivos embates frente ao projeto que desejamos para a sociedade contemporânea. Nos respaldamos no pensamento de Freire (2006, p. 62) para amarrar esse raciocínio: “[...] quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso [...].” Começar essa dissertação colocando este pensamento freiriano nos parece uma maneira de atestar o tempo presente em que estamos mergulhados no Brasil contemporâneo. Uma grande parte da sociedade brasileira<sup>3</sup> parece ainda estar embrutecida pela ignorância que tomou conta do país desde o crescimento da extrema-direita neofascista e sua ascensão ao Palácio do Planalto com a eleição de Jair Bolsonaro (PSL) em 2018<sup>4</sup>. O que presenciamos em 08 de janeiro de 2023, após o povo brasileiro ter eleito Luiz Inácio Lula da Silva (PT) a um terceiro mandato inédito, foram manifestações golpistas e

---

<sup>1</sup> Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física e Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Educativa, Identidade Docente e Cultura Escolar. O NEPEF teve início em 1991 no Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estando atualmente sob coordenação do professor Dr. Francisco Emílio de Medeiros (CDS/DEF/UFSC). O GEPPICE foi originalmente criado em 2011 na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), se transferindo em 2018 para a UFSC, vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) sob a coordenação do professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição (CA/CED/UFSC).

<sup>2</sup> O projeto se apresenta para os integrantes do grupo como delineador de suas pesquisas que o "alimentam" com debates transversais a ele. Atualmente foram produzidas três dissertações de mestrado (contando com esta em lauda) e em andamento três teses de doutorado.

<sup>3</sup> O candidato à reeleição pelo Partido Liberal (PL) obteve um total de 58.206.354 votos, representando 49,10% das urnas no segundo turno das eleições gerais realizadas em 30 de outubro de 2022. Disponível para consulta em: <https://resultados.tse.jus.br/oficial/app/index.html#/eleicao/resultados>. Acesso em: 02 nov. 2022.

<sup>4</sup> Entendemos que seja possível identificar desde 2015 uma onda de crescente movimentação e protagonismo de movimentos sociais e formadores de opinião que se encontram à direita do espectro político que acirram o debate público expondo ideais de cunho segregador e autoritário (Messenberg, 2017).

antidemocráticas que questionavam a lisura do processo eleitoral, colocando em “xeque” nossas instituições e tensionando o próprio processo democrático de transição governamental.

A cooptação de pessoas pela extrema-direita, muitas vezes marcada por estratégias simplificadoras e discursos apelativos, é um fenômeno complexo que requer uma análise multifacetada (Lima; Hypolito, 2019). Essa abordagem simplificadora do debate político é uma característica recorrente em movimentos extremistas e populistas de direita, marcados pela mobilização (muitas vezes bem sucedida) de estratégias orquestradas por diferentes grupos (Lima; Hypolito, 2019). A extrema-direita muitas vezes capitaliza sobre os medos e inseguranças das pessoas, apresentando-se como a única solução para “ameaças percebidas”. Ao simplificar a narrativa para oferecer um vilão explícito e uma solução única, eles conseguem atrair aqueles que buscam respostas rápidas e definitivas para questões complexas (Lima; Lima, 2020).

A construção de narrativas binárias em que questões complexas são reduzidas a escolhas simples entre o “nós” e o “eles” é uma estratégia comum (Lima; Lima, 2020). Essa abordagem cria uma polarização que estimula uma resposta emocional forte e, ao mesmo tempo, simplifica questões multifacetadas, oferecendo uma visão de mundo fácil de entender (Lima; Lima, 2020). Um espaço fundamental tem sido as redes sociais. Plataformas como o *Facebook*, *Twitter*, *YouTube*, *WhatsApp* e *Telegram* oferecem um terreno fértil para a propagação de discursos extremistas, muitas vezes envolvendo a disseminação de informações falsas e discursos de ódio, inclusive decisivamente operadas por *bots*<sup>5</sup> (Lucini; Konageski, 2021).

Em meio a esse caos político/ideológico, nos encontramos em situação de que a produção de conhecimento se configura como potente instrumento de enfrentamento da barbárie. Nesse sentido, demarcamos como necessário o pensar sobre nossa formação humana em contraposição a negação do pensamento, especialmente, o pensamento crítico. Partimos do pressuposto de que tal possibilidade se apresenta fundamentalmente posicionada na escola como espaço para seu desenvolvimento e atividade<sup>6</sup>.

Postas essas considerações introdutórias que circunscrevem a escrita, podemos avançar na explicitação do pretendido objeto de estudo, seja ele o currículo escolar e seus nexos

---

<sup>5</sup> Programas de computador comumente usados para executar tarefas repetitivas na internet.

<sup>6</sup> Com essa colocação não atribuímos a escola o papel de “redentora” ou “salvadora” do país, mas sim entendemos que possui posição basilar para construção de uma sociedade mais democrática e sensível as questões contemporâneas.



e relações fundamentais com a proposição e organização dos conteúdos e conhecimentos em Educação Física Escolar (EFE).

De início, podemos marcar que a escola está inserida em uma sociedade de classes, operando sob a forma social burguesa, e que, portanto, atua como espaço manifesto de reprodução de desigualdades (Apple, 2008). Esse entendimento, para o autor, remete-se ao capital cultural preservado e distribuído pelas escolas enquanto propriedade simbólica a serviço da manutenção ideológica. Esta constatação apurada da realidade reflete uma representação do objeto que somente é possível ao desemaranhar sua imagem imediata e mediante a mediação da atividade pensante, expressar suas relações essenciais (Rubinstein, 1963). No processo inicial de aproximação ao objeto de estudo, adotamos uma abordagem que envolve a tessitura cuidadosa dos pontos de apoio da investigação, buscando compreender o fenômeno pesquisado não apenas em sua objetividade aparente, mas como uma construção complexa e interconectada (Rubinstein, 1963). Ao dizermos isso, estamos de certo modo conferindo uma posição perante nosso objeto de estudo, buscando captar seu movimento e desenvolvimento. Para isso, nos debruçaremos em discutir algumas relações encontradas na literatura que nos auxiliam a delimitar o problema de pesquisa da presente dissertação.

Ainda com base em Apple (2008), compartilhando do entendimento da escola como espaço para sustentação ideológica da reprodução de normas e valores, que opera através de uma tradição seletiva de o que é determinado para ser tratado na escola e o que é negado e excluído, o autor questiona a posição em que são colocados determinados conhecimentos (denominados hegemônicos) em detrimento de outros (marginalizados perante essa concepção hegemônica, oficial) problematizando a questão atrelada a noção de educação democrática. Sendo assim, Apple (2008) ressalta que a forma de estruturação do conhecimento se relaciona diretamente com o controle social e cultural da sociedade, estabelecida com base nas crenças e “verdades” que legitimam a estratificação da sociedade, endereçada por uma elite intelectual que determina as relações entre o conhecimento e conteúdo dito oficial presente nos currículos escolares (Apple, 1997).

Nesse contexto, a ideia de uma educação democrática enfrenta o desafio de lidar com a influência dessa elite intelectual na definição do que é considerado conhecimento legítimo e valioso de ser tratado na escola (Apple, 1997). Em uma sociedade neoliberal, em que valores como a competitividade e o empreendedorismo são enfatizados, cabe denunciar o risco de que a educação democrática seja cooptada para servir aos interesses da elite, operando relações desiguais, cada vez mais tensionadas entre os sujeitos (Apple, 1997). O autor vai discutir que a própria ideia de uma sociedade neoliberal, centrada na maximização do mercado e na busca do

lucro, introduz um tensionamento evidente à concepção de educação democrática. A ênfase no individualismo, na meritocracia e na instrumentalização do conhecimento para fins utilitários põe em xeque a formação de cidadãos críticos e participativos, fundamentais para uma verdadeira democracia (Apple, 1997).

A problematização de uma educação alinhada às demandas do capital é um exercício crítico essencial para compreendermos as implicações dessa perspectiva na formação dos sujeitos escolares e na configuração da sociedade. Em primeiro lugar, é necessário questionar se uma abordagem que prioriza a adequação ao mercado de trabalho está em sintonia com os princípios fundamentais da educação que necessitamos no século XXI. Partimos, portanto, juntos com os autores da teoria crítica ao explicitarem a ideia de que a educação democrática em uma sociedade neoliberal demanda uma análise da seletividade ideológica nos currículos escolares, da influência da elite intelectual e do risco de instrumentalização da educação para servir aos interesses do mercado (Apple, 1997, 2008; Freire, 2006, 2019; Giroux, 1997; McLaren, 1997). A construção de uma educação verdadeiramente democrática requer uma constante reflexão sobre como as práticas educacionais podem/devem contribuir para a inscreverem aos estudantes os princípios e a luta pela igualdade, justiça social e cidadania crítica (Freire, 2019).

Dessa forma, Apple (1997, 2008) entende que estudar as instituições (escola, ensino, currículo), os modos de produção e o consumo subsidiam pontos de apoio na tarefa de captação do real. Por sua vez, a captação do real em constante movimento nos traz uma enorme responsabilidade social de mobilizar nossa atividade científica a serviço da humanidade.

Nesse ponto, entendemos que nossas raízes políticas, culturais e sociais entram em cena na mobilização da nossa justa ira em prol do que acreditamos como possibilidade por justamente sermos históricos, sociais, políticos e culturais (Freire, 2006). Assim, a responsabilidade de mobilizar nossa atividade científica implica em ir além da denúncia, buscando construir caminhos e possibilidades que visem a transformação social (Freire, 2006). Com isso, a produção da capacidade de crítica é um elemento central nesse processo de mobilização. É necessário cultivar a habilidade de analisar criticamente as estruturas sociais e políticas que estão estruturalmente a serviço da legitimação de certos posicionamentos e relações presentes no âmbito educacional. É nesse contexto que as palavras de Apple (1997) ressoam, enfatizando que o trabalho crítico, enquanto forma de dar testemunho da opressão, pode, por vezes, falhar em proporcionar um sentimento de possibilidade. Portanto, a mobilização da atividade científica deve ir além da crítica, buscando efetivamente contribuir no debate e construir possibilidades e alternativas que manifestem caminhos possíveis de serem

trilhados. Nesse sentido, deve ser guiada pela busca incessante de compreensão, questionamento e desconstrução das normas e práticas que perpetuam a marginalização, a exclusão, a desigualdade etc.

O desenvolvimento dessa capacidade de crítica está diretamente conectado com a agência do professor em sala de aula. Esta ação transcende a mera transmissão de conhecimentos, atribuindo aos educadores a responsabilidade de atuarem como agentes de mudança, capazes de problematizar as estruturas sociais e promover uma educação crítica e emancipatória (McLaren, 1997). Ao operar consciente e criticamente a interconexão entre a produção do conhecimento científico, a crítica das estruturas sociais e a prática pedagógica, os educadores podem se tornar agentes de transformação social (McLaren, 1997). A agência do professor, assim, se manifesta na capacidade de mediação dos sentidos e significados que possibilitem aos estudantes a reflexão crítica sobre as condições sociais, construindo uma compreensão profunda das relações de poder e incutindo nos estudantes o engajamento ativo na construção de uma sociedade mais justa (Freire, 2006).

Nesse sentido, Freire (2006) denuncia a forma de educação fatalista e domesticadora que orienta uma formação voltada aos interesses do neoliberalismo. Ele argumenta que a escola não pode se manter alheia às condições culturais, econômicas e sociais da comunidade escolar. Em consonância, Apple (1997) reforça a noção de cultura não apenas como um reflexo passivo da estrutura econômica, mas que possui uma materialidade própria. Essa compreensão desafia a visão simplista que reduz a educação a um reflexo direto das forças econômicas, destacando a necessidade de os professores agirem como agentes críticos e conscientes, capazes de discernir as influências ideológicas presentes na escola, na educação, no currículo etc. (Apple, 1997). Se aprofundar na busca pelo entendimento das relações e nexos que movimentam a cultura escolar está intrinsecamente ligada à compreensão da inconclusão do ser humano, que consciente de sua incompletude, radica a educabilidade, ou seja, a capacidade de aprender para transformar (Freire, 2006).

Toda prática educativa, segundo Freire (2006), é gnosiológica, política, artística e moral. Portanto, a agência do professor não se restringe apenas aos conteúdos e conhecimentos, mas abrange aspectos éticos, políticos e estéticos, sendo uma prática que envolve emoções, desafios e compromissos. A visão de Freire sobre a educação como prática política, moral e artística ressalta a complexidade do trabalho docente. Ele reconhece que toda prática educativa é realizada por sujeitos que ensinam e aprendem, logo, a educação não se caracteriza por ser uma transmissão passiva de conhecimento de professor para aluno, mas um processo de diálogo

e reflexão crítica que capacita os estudantes a questionar e encarar o futuro como problema/desafio (Freire, 2019).

Nesse contexto, partindo da apresentação dos pontos de apoio que nos embasam para discutir sobre o objeto de estudo da presente dissertação, estando ela alicerçada na compreensão da educação como um diálogo constante entre o que discutimos até então, passamos a direcionar nossos escritos ao processo de elaboração da problemática que nos engajou nesse programa de pesquisa e sua justificativa enquanto requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Sociologia e História da Educação.

Com base nessa introdução a temática de investigação, elaboramos as perguntas de pesquisa partindo do entendimento de expressar em sua redação o movimento exposto nessa seção de contextualização ao leitor. Sendo assim, a formulação da questão-problema deriva de outras questões em que o próprio pesquisador faz a si mesmo (que de certa forma estão incorporadas no texto), e em relação ao objeto de estudo cotejado (Oliveira, 2004). Dessa maneira, formulamos como **problema de pesquisa** o seguinte enunciado: como professores de Educação Física em escolas das redes de ensino de Florianópolis-SC dialogam com o currículo escolar ao proporem e organizarem conteúdos de ensino? Nesse sentido, o **objetivo geral** traçado é de *compreender como os professores de Educação Física interagem com o currículo escolar na proposição e organização de conteúdos de ensino em escolas das redes de ensino de Florianópolis-SC*. Para aprofundar as compreensões na busca de responder as perguntas de pesquisa, delineamos como **objetivos específicos**: *discutir como o entendimento sobre currículo orienta a proposição e organização de conteúdos de ensino por professores de Educação Física das redes de ensino de Florianópolis-SC; e analisar como os professores de Educação Física pensam e organizam conteúdos de ensino levando em consideração as propostas curriculares das escolas e a Base Nacional Comum Curricular*.

Para a construção desta pesquisa, se faz necessário argumentar sua justificativa enquanto uma dissertação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) *stricto sensu*, ou seja, defender os marcos que sustentam o próprio processo que me faz ingressar nesta aventura de aperfeiçoamento da minha formação acadêmica, pessoal e profissional.

Tomando como pano de fundo meu percurso pessoal de formação docente, entendo importante demarcar que a temática dos conhecimentos e conteúdos de ensino em EF me é cara desde que tenho contato com a atividade de pesquisa na graduação. Essa marca se origina com

potência ao me inserir no grupo de pesquisa NEPEF/GEPOM<sup>7</sup> o qual oportuniza minha inserção durante dois ciclos (2018/2019 e 2019/2020) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). A partir dali tenho minha fonte de curiosidade cada vez mais instigada, de modo que essa temática guiaria o processo de desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) posteriormente. Posto isto, convido-os a uma breve contextualização do estudo produzido no TCC, pois será principalmente a partir dele que se delinea a pesquisa em questão.

Partindo do entendimento que devemos estabelecer uma relação cada vez mais consciente em nossas ações docentes, direcionando nossa atividade de ensino e a aprendizagem dos estudantes para um determinado conjunto de conhecimentos específicos e formativos de nossa área, buscamos, portanto, em um movimento de refletir sobre o que ensinamos em EF, explicitar como a proposição e organização dos conteúdos de ensino manifesta o emaranhado de *conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na Educação Física Escolar*. Para isso, a investigação se concentrou em um estudo teórico-bibliográfico, mobilizando como meio para se pensar o objeto de pesquisa, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC (PCRMEF) e a reinterpretação de dados contidos nas entrevistas com professores de EF da rede pública de ensino de Florianópolis que foram realizadas durante o projeto de pesquisa “guarda-chuva”<sup>8</sup> anterior do grupo NEPEF/GEPPICE. Aqui, cabe colocar que essa proposição metodológica se fez necessária naquele momento devido a ocorrências do movimento real que impediram o prosseguimento de pesquisas *in loco*<sup>9</sup>.

É nesse contexto que o tema de pesquisa proposto no projeto de dissertação se origina, de modo a aprofundar o desemaranhamento dos conhecimentos de ensino em EF sob uma articulação centrada no papel do professor frente o currículo escolar no processo de organização dos conteúdos de ensino, aliada com a possibilidade de pesquisar mais profusamente as redes de ensino municipais.

A temática do currículo ganha potência como escopo mediante sua vinculação à atual pesquisa guarda-chuva e também a partir do entendimento de que poderá contribuir na aproximação do pesquisador com a atividade pedagógica de proposição e organização dos

---

<sup>7</sup> Atualmente renomeado GEPPICE para melhor corresponder as temáticas de investigação realizadas por seus membros. Para um maior detalhamento sobre o grupo de pesquisa, ver: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/206080>.

<sup>8</sup> Pesquisa intitulada O Trabalho Docente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Construção da Identidade e do Fazer Pedagógico de Professores de Educação Física, realizada entre 2017 a 2020.

<sup>9</sup> Em 2019 ocorreram greves encabeçadas por servidores públicos municipais da educação e também da saúde reivindicando reajustes salariais e melhores condições de trabalho. Ver mais em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2019/06/12/servidores-municipais-de-florianopolis-iniciam-greve-por-reajuste-salarial-e-melhores-condicoes-de-trabalho.ghtml>. Em dezembro do mesmo ano, na província de Wuhan (China), é descoberto um novo coronavírus (SARS-CoV-2) que rapidamente escala a nível mundial, sendo deflagrada pandemia em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

conteúdos de ensino em EFE. Desse modo, o pesquisador deve justificar sua pesquisa enquanto uma produção de conhecimento que contribua na investigação de algo que tenha relevância social, política e educacional (Oliveira, 2004). Nesse sentido, acredito que a pesquisa se justifica na esfera política no contexto em que se propõe a contribuir nas discussões da área EF em relação ao campo das disputas curriculares. Igualmente se justifica educacionalmente e socialmente por buscar refletir o papel do professor de EF na escola ao propor e organizar conteúdos de ensino de uma maneira que sua prática seja orientada de forma consciente e refletida com coerência em sua ação.

Corroborando com o que Freire (2006) salienta ao enaltecer a importância da reflexão sobre a prática, sendo processo fundamental de um professor que entende o movimento dinâmico e dialético dos objetos, entendemos que pesquisar as Redes de Ensino em que estamos inseridos perspectiva o avançar de relações mais conscientes em nosso fazer pedagógico. Dessa forma, estreitando essa relação à realidade particular da RMEF, entendemos esse movimento de investigação sobre nossas práticas ser vital a ela, algo que transforma sua própria tessitura enquanto Rede de Ensino. Podemos evidenciar na Lei Complementar CMF n° 63/2003<sup>10</sup>, que dispõe sobre o Estatuto do Servidor Público do Município de Florianópolis-SC que a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC (SMEF) proporciona, através da licença aperfeiçoamento<sup>11</sup>, a possibilidade de servidores efetivos afastarem-se de suas ocupações profissionais e realizarem seus cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado.

Nesse sentido, entendendo que o grupo NEPEF/GEPPICE vem pesquisando longitudinalmente a RMEF desde 2017, produzindo neste caminho, uma série de trabalhos que compõem este acervo que conta com uma diversidade de estudos e temáticas, apresentamos na sequência breves resumos de pesquisas que se debruçaram nesse movimento de investigar a própria RMEF.

A pesquisa de Prates (2023) aborda, a partir da história das instituições escolares, a constituição e atuação dos grêmios estudantis no Ensino Fundamental em duas escolas da RMEF. Procurando discutir as formas de atuação do movimento e seu impacto na formação

---

<sup>10</sup> Para consulta na íntegra, ver: FLORIANÓPOLIS. **Lei Complementar CMF n° 63/2003**. Dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos do município de Florianópolis. Florianópolis, SC: Câmara Municipal, 2003. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-promulgada/2003/7/63/lei-promulgada-n-63-2003-dispoe-sobre-o-estatuto-dos-servidores-publicos-do-municipio-de-florianopolis>. Acesso em: 27 out. 2023.

<sup>11</sup> Para consulta na íntegra, ver: FLORIANÓPOLIS. **Decreto n° 12.674, de 11 de fevereiro de 2014**. Regulamenta o Art. 117 da Lei Complementar CMF n° 63 de 2003. Florianópolis, SC: Câmara Municipal, 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/decreto/2014/1267/12674/decreto-n-12674-2014-regulamenta-o-art-117-da-lei-complementar-cmf-n-063-de-2003>. Acesso em: 27 out. 2023.

discente/gestão escolar, o estudo apontou para a necessidade de discutir o protagonismo dos sujeitos na comunidade escolar e as possibilidades de uma atuação mais crítica e ativa dentro da escola frente ao ideário neoliberal.

O cerne da pesquisa realizada por Rodrigues (2022) é a diversidade cultural dentro do currículo escolar da RMEF sob o olhar das especialistas em assuntos educacionais. Para buscar as respostas aos objetivos propostos, foram feitas nove entrevistas com especialistas educacionais da RMEF complementadas pela análise de documentos oficiais do município e da federação. Com a pesquisa foi possível compreender como ocorre a construção curricular na RMEF, como o tema da diversidade cultural aparece entre os docentes/escola e entender o trabalho realizado pela Rede em relação a questão da diversidade cultural em suas formações e projetos.

A dissertação de Silva (2021) tem como fio condutor a socialização docente de professores de EF em uma escola da RMEF. A pesquisa buscou investigar com os dois participantes como suas trajetórias e ingresso na docência influenciam sua prática educativa e por conseguinte as suas identidades como professores. Portanto, chegou-se no entendimento de que diversos são os fatores que delinham o processo de socialização docente e o desenvolvimento do trabalho com a EFE.

A partir desta contextualização dos precursores que originam a problemática de pesquisa, pretendemos com o estudo contribuir com as discussões destas temáticas buscando apurar novos elementos que subsidiem uma aproximação mais aguçada em relação às singularidades do cenário educacional no município de Florianópolis, de modo a possibilitar pensar/escrever sobre o movimento de desenvolvimento do objeto estudado.

Como forma de expor o movimento de pesquisa de modo a localizar o leitor frente os capítulos da dissertação, explicitamos no *segundo capítulo* o caminhar inicial de investigação. Desse modo, tratamos de apresentar nossa leitura sobre o impacto na organização do currículo e no trabalho docente diante do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como contextualizar o documento frente às emergentes demandas da educação contemporânea a partir de uma discussão problematizadora de suas concepções e posicionamentos. Nessa tarefa, mobilizamos o referencial teórico de currículo que mediou nossa busca por suas relações fundamentais. Sendo assim, expõe os potentes autores e suas contribuições teóricas para pensarmos/escrevermos sobre o objeto de estudo. Nesse sentido, busca produzir considerações sobre o processo histórico de desenvolvimento curricular e o movimento de apropriação de suas potencialidades no trabalho pedagógico com estudantes.

No *terceiro capítulo* apresentamos as decisões metodológicas que foram conscientemente tomadas pelos proponentes da pesquisa ao investigarem o objeto de estudo em questão. Portanto, demonstram quais os caminhos escolhidos frente o desafio de produzir considerações as perguntas de pesquisa propostas. Sendo assim, fundamenta sua caracterização como uma pesquisa em educação, apresenta os campos de investigação e os sujeitos, explicita os instrumentos de coleta das informações que foram mobilizados e determina como ocorreu o processo de construção das categorias de analíticas.

O *capítulo quarto* aprofunda o processo investigativo tratando de fato com o que a triangulação das informações – método que nos apoiamos para discutir com a literatura e os dados – pode produzir de considerações e sínteses para a discussão do objeto. Sendo assim, investiga o entendimento que os professores colaboradores tem sobre o que é o currículo e suas interfaces com a docência em EFE. Além disso, discuti a problemática relação intrincada em nosso campo de atuação (a escola) ao propor e organizar conteúdos de ensino.

Por fim, no *capítulo quinto* apresentamos o que entendemos ser considerações transitórias sobre a temática, ou seja, não esgotam as potencialidades do rico material de análise, mas sim retratam uma expressão provisória do entendimento alcançado por seus proponentes. Portanto, se debruça a expressar nossas contribuições para se pensar as possibilidades da EF na escola.

## **2 AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO OBJETO: TESSITURA DOS PONTOS DE APOIO DA INVESTIGAÇÃO**

A seção tem como objetivo embasar a discussão realizada no capítulo analítico, sendo assim, explicita os apoios teóricos em que nos debruçamos para fundamentar o processo de escrita desta pesquisa. Dessa forma, sua estrutura segue uma exposição sobre os temas que foram tratados no estudo, de modo a apresentá-los do geral para o específico, buscando apresentar e problematizar seus nexos e relações fundamentais.

Ao trazer à tona as primeiras aproximações ao objeto de estudo, perspectivamos uma tessitura cuidadosa dos pontos de apoio que contribuem na investigação, estabelecendo sua direta conexão com o desenvolvimento da análise crítica presente no quarto capítulo.



## 2.1 A FORMAÇÃO HUMANA EM DISCUSSÃO: CAMINHANDO RUMO ÀS DEMANDAS DE QUEM?

Entendendo que o debate sobre educação perpassa necessariamente uma reflexão sobre os processos históricos, esta seção propõe articular uma série de elementos e desdobramentos para compreensão das correspondentes implicações colocadas ao campo educacional brasileiro.

O cenário apresentado até aqui nos suscita refletir sobre a intensificação de políticas no campo educacional brasileiro que buscam atender aos interesses mercadológicos do capital. A problematização de uma educação orientada para as demandas do capital envolve uma reflexão crítica sobre os pressupostos subjacentes a essa abordagem. Ao se preponderar na escola a sistematização de conhecimentos que se convertem em fonte de riqueza e transformação produtiva, emergem questões fundamentais quanto à natureza e aos objetivos da educação (Apple, 1997). A ênfase na instrumentalização do conhecimento para atender às necessidades do mercado pode comprometer a formação de indivíduos críticos e verdadeiramente participativos na sociedade (Freire, 2019). Podemos constatar esses avanços com base na reforma do Ensino Médio (EM), certificada pela Lei nº 13.415/2017<sup>12</sup> que altera principalmente a carga horária e a oferta das disciplinas no EM que por sua vez, passa a se amparar na BNCC.

Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, a criação de uma base comum para a educação básica já estava prevista em seu artigo nº 210. Partindo daí, essa linha do tempo nos leva até a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que configura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>13</sup> regulamentando uma base nacional comum para a educação básica (BRASIL, 2018). Entretanto, a criação da BNCC foi definitivamente deliberada como meta através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, pelo

<sup>12</sup> Para consulta na íntegra, ver: BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 02 nov. 2022.

<sup>13</sup> Para consulta na íntegra, ver: BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais). Acesso em: 02 nov. 2022.

Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>14</sup>, culminado em sua versão final<sup>15</sup> em dezembro de 2018, na qual é homologada pelo Ministério da Educação (MEC) após duas versões preliminares<sup>16</sup> (BRASIL, 2018).

Partindo deste breve panorama legal da gênese até sua homologação, vemos que a BNCC percorre um caminho de 30 anos, no qual se firmaram muitas disputas e resistências em torno de sua construção (Oliveira; Süsskind, 2018; Michetti, 2020). Nesse sentido, a ênfase no que Katz e Mutz (2017) denominam de “cultura da crise” em torno da educação brasileira, especialmente no período histórico de gestação da Base, busca produzir um certo "consenso", através da via do discurso, como forma de legitimar uma visão inexorável da necessidade de uma formação comum, recaindo sobre a figura da BNCC, a alternativa perfeita. Essa necessidade defendida e a crescente capilarização de seus ideais articula-se a um movimento de construção ideológica que opera conjuntamente, corroborando e dando força perante o debate público da época. Podemos evidenciar isso, com base em Michetti (2020), quando a autora discute a bagagem que o documento carrega em si, explicitando o jogo de forças colocado em partida com as identidades político-econômico-sociais defendidas pelos diferentes grupos nos momentos históricos que berçam a BNCC.

Na esteira disso, a Emenda Constitucional nº 95/2016<sup>17</sup> congela os investimentos públicos em educação por 20 anos, chocando-se com a reforma do EM no sentido de distribuição de recursos, acirrando a precarização das escolas e conseqüentemente a formação de professores e estudantes. O avanço destas políticas educacionais promove uma educação que perspectiva beneficiar interesses de grupos específicos em nossa sociedade, os quais historicamente estão descolados dos reais interesses da população (Freire, 2006; 2019).

À vista disso, fica manifesto o constante interesse da burguesia pela educação, de modo que sua elaboração, ação e projetos atravessam direta ou indiretamente as políticas educacionais como forma de dominação da classe trabalhadora (Apple, 2002). Por conseguinte, vemos que esses grupos produzem a arquitetura de suas agendas priorizando seus interesses

---

<sup>14</sup> Para consulta na íntegra, ver: BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 02 nov. 2022.

<sup>15</sup> Versão que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

<sup>16</sup> Durante o processo de construção do documento, houveram consultas públicas realizadas com professores, gestores e especialistas, além de eventos tanto no Brasil como no exterior. Para um maior detalhamento desse processo, consultar Michetti (2020).

<sup>17</sup> Para consulta na íntegra, ver: BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 02 nov. 2022.

mercadológicos, superando os seus próprios antagonismos e preocupações de base para manter o bloco hegemônico de poder na sociedade<sup>18</sup>.

Essa capacidade organizativa se expressa, por exemplo, na construção da BNCC que reúne diversos agentes<sup>19</sup> com diferentes capitais atuando em torno da legitimação do documento (Michetti, 2020). A autora ainda chama a atenção para alianças que favoreceram a legitimação da BNCC enquanto grupos representantes da educação estadual e municipal<sup>20</sup>, sendo elas apoiadas por grandes fundações e empresas que compuseram o espaço social de construção da BNCC. Nesse sentido, são grupos que detêm grande capital político, social e econômico, porém a autora ressalta que os agentes de capital econômico buscam legitimação por meio de capital simbólico no que concerne às disputas sociais na pasta da educação pública. De modo evidente, Michetti (2020) observa que as disputas na consensualização discursiva dos agentes partícipes procura dar vazão aos interesses na elaboração de uma normativa curricular nacional que atenda as competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. Com isso, os reais interesses para uma educação preocupada com as futuras gerações, se descola do projeto de educação desejado e no qual não está dado, mas em disputa constante (Freire, 2006).

Para Apple (2002), o acirramento do debate sobre a educação recai sobre a contestação da escola como espaço social de conflitos e compromissos, congregando, dessa forma, a participação de diversos setores (citados anteriormente) que não pertencem a área educacional com intuito de aparelhamento do Estado e “resolução”<sup>21</sup> do problema da educação. Neste sentido, essas ações e projetos por parte do Estado tomam curso no campo educacional brasileiro na esteira de movimentos internacionais como aponta Correia (2013), algo amplamente discutido nos Estados Unidos por Apple (2002; 2008) desde o início do século XXI, assim como denunciado por Freire (2006; 2019) nas décadas anteriores no Brasil. A tônica impulsionada pelos agentes que tomam parte nessas disputas, é a de nivelamento com avaliações internacionais de *standards* elevados, associada a uma educação para o mercado de trabalho, preocupada com a competitividade, tornado prioridade políticas em conformidade com os objetivos da classe dominante (Apple, 2002). O que acaba por se operar é a mercantilização do conhecimento, de modo que o capital se preocupa com a educação e a

<sup>18</sup> Para aprofundar a constituição e a consolidação da coalizão de poder dos grupos ver Apple (2002).

<sup>19</sup> Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação LEMANN, Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação (TPE), Escola Sem Partido (ESP) e Amigos da Escola são alguns dos grupos com maior projeção nestes projetos educacionais no caso brasileiro.

<sup>20</sup> Em âmbito estadual o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) foi o representante e a representação municipal se deu pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

<sup>21</sup> Tais grupos, como instituições privadas e os *Think Tanks*, enxergam aí uma oportunidade de mercado a ser explorada, não tendo em vista a resolução dos problemas da educação.

produção de conhecimento técnico para manter a “roda girando”. Podemos identificar essa mercadorização presente no Sistema S, conhecido pelas escolas profissionais e técnicas, administrados de forma independente por federações empresariais dos principais setores da economia (indústria, comércio e transporte), concentrando programas e treinamentos alinhadas as necessidades destes mesmos setores.

Segundo Correia (2013) dimensionar a educação ao mercado é um movimento político que pode ocasionar um reducionismo preocupante ao priorizar determinadas agendas (conservadoras e neoliberais), de modo a colocar em segundo plano as dimensões humanas, sociais e culturais, fundamentais ao processo educativo. Essa realidade traz ao professor uma complexificação do seu trabalho cotidiano. À vista disso, as relações/interações sociais transformam o movimento real, de modo que seja preciso reorganizar suas ações frente aos desafios do trabalho docente em um contexto que igualmente se dinamiza o tempo todo (Marcelo Garcia, 1998). O convívio, comportamentos e práticas dentro da escola convencionam relações que se interagem tornando constante o desenvolvimento dos objetos, dos processos da natureza e da vida social naquela cultura (Pérez Gómez, 2001).

Em meio a fatores como a burocratização, desvalorização da docência, precarização das condições de trabalho e estudo, o professor se encontra em uma posição de constantes conflitos e resistências que tornam sintomático encarar o futuro como problema/desafio e não como determinado, assumindo um papel de não apenas objeto, mas também sujeito de ocorrências, de transformação (Freire, 2006).

## 2.2 À LUZ DA TEORIA: CONTRIBUIÇÕES PARA SE PENSAR O CURRÍCULO

Nesta seção nos debruçaremos a apresentar com base em alguns pensamentos basilares o referencial teórico utilizado no desenvolvimento da pesquisa para compreender o currículo e suas relações com a formação humana perspectivada em seu percurso nos espaços institucionais escolares. Na busca pela compreensão da evolução dos modelos curriculares é crucial explorar o contexto histórico em que surgiram as forças que moldaram o seu desenvolvimento.

A apropriação do termo "currículo" e sua difusão em um campo profissional se dá pela literatura americana nos anos vinte do século XX. Nas palavras de Silva (2010) "[...] foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse [...]" (p. 22). O autor, portanto, identifica que o currículo se tornou objeto de pesquisa específico sob fortes influências dos escritos de John Franklin Bobbitt (1876-1956). Silva (2010) sublinha que mesmo John Dewey (1859-1952) escrevendo um livro em 1902 anunciando algumas contribuições para se pensar o currículo, as

influências de Bobbitt sobre os estudos curriculares seriam mais potentes em relação às de Dewey. Em 1918, Bobbitt escreve *The Curriculum*, livro que marca o pontapé dos estudos do currículo nos Estados Unidos da América (EUA), trazendo em sua elaboração posições conservadoras que marcam as finalidades da educação para a população americana alinhadas aos moldes industriais/comerciais. Se baseando na "administração científica" de Frederick Taylor (1856-1915), tendo os processos fabris como modelo para construir sua noção de currículo, Bobbitt formula seus escritos buscando a padronização e a homogeneização dos estudantes por meio de procedimentos e métodos que visem resultados mensuráveis, estando preocupado com a formação para o trabalho e potencialização da economia (Silva, 2010). Dewey, por sua vez, se contrapõe com as ideias centradas no mercado de trabalho, advogando uma educação que vise formar para democracia, inclusive assinalando a importância do trabalho na escola com base nos interesses e experiências dos estudantes (Silva, 2010).

Os escritos de Bobbitt irão reverberar na literatura científica em uma perspectiva pragmática de estruturação do currículo, centrada no conceito de "desenvolvimento curricular" (Silva, 2010). Segundo Bobbitt, a educação é um processo de moldagem, portanto, deve-se procurar a padronização de atividades e ações, tais como as identificadas em fábricas/indústrias. Silva (2010) aponta que Ralph Tyler em 1949 será responsável por consolidar o modelo curricular proposto por Bobbitt, ao ter sistematizado as ideias em torno da organização e do desenvolvimento, levando a cabo um currículo centrado na técnica. Juntamente a isso, a ideia de Tyler foi acrescentar na construção curricular preocupações ligadas a psicologia e as disciplinas acadêmicas, algo que Bobbitt não considerava anteriormente (Silva, 2010).

Silva (2010) traça um paralelo que aproxima os modelos de Bobbitt/Tyler (tecnocrata) com Dewey (progressista) a medida em que, de certa forma, surgem como alternativas ao currículo clássico humanista da Idade Média e Renascimento. Este currículo caracterizou-se pelo foco no estudo do que foram consideradas as grandes obras da humanidade, visava formar indivíduos que pudessem encarnar os ideais contidos nessas obras (Silva, 2010). Este currículo estava enraizado na crença de que a educação deveria levar ao cultivo de indivíduos que pudessem incorporar os mais elevados ideais de conhecimento e virtude humana (Silva, 2010). Esse currículo era construído e endereçado a uma elite intelectual que detinha os meios possíveis de manter seus privilégios, relações de poder e controle ideológico.

Em contrapartida, o modelo tecnocrático desafiou o currículo humanístico clássico ao enfatizar negativamente a abstração e a suposta irrelevância das competências e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico para a vida profissional contemporânea (Silva, 2010). Simultaneamente, o modelo progressista surgiu como uma crítica ao currículo clássico,

afirmando que este se distanciava dos interesses e experiências das crianças e jovens (Silva, 2010). Este modelo procurou criar uma abordagem de educação mais centrada no aluno e experiencial, alinhando a aprendizagem com as necessidades e realidades dos escolares.

É essencial notar que estes modelos alternativos de currículo só começaram a tomar forma no contexto da expansão da educação de massas, particularmente no nível secundário (Silva, 2010). À medida que as sociedades reconheciam cada vez mais a importância de proporcionar educação a uma população mais vasta, surgiram questões sobre a relevância e a finalidade da educação, levando à exploração de modelos curriculares alternativos (Silva, 2010). Nesse sentido, um movimento ganhou destaque no cenário dos debates educacionais nos EUA e no mundo durante a década de 1960 – a “reconceptualização do currículo”. Tal movimento representou um esforço coletivo para reexaminar conceitos, práticas e teorias curriculares tradicionais refletida na produção acadêmica até então (Silva, 2010).

A efervescência dos anos 1960 marcou um período de intensa mobilização intelectual e social que repercutiu de maneira significativa no campo da educação e no desenvolvimento do currículo (Silva, 2010). Este momento histórico foi caracterizado por uma série de movimentos sociais, mudanças culturais e contestações políticas, que desafiaram paradigmas tradicionais e abriram espaço para movimentos de contracultura e lutas por direitos civis. Uma das principais características desse período foi a emergência de movimentos sociais que buscavam reivindicar a voz de grupos historicamente marginalizados, tais como o movimento pelos direitos civis nos EUA, a luta pelos direitos das mulheres e os movimentos estudantis em diversas partes do mundo foram expressões desse clamor por justiça social e desafio as relações hierárquicas de poder (Silva, 2010).

Essas mobilizações influenciaram diretamente a forma como se pensava o currículo, questionando as estruturas educacionais e apontando para a necessidade de incluir diferentes perspectivas e experiências se tratando dessa dimensão. Nas palavras de Silva (2010, p. 30) “[...] As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical [...]”. Nesse sentido, seus expoentes articulam apoiados em bases filosóficas e sociológicas divergentes pensamentos em relação aos tradicionais, mobilizando assim, conceitos e categorias provenientes principalmente do materialismo-histórico dialético (Silva, 2010).

Como expoentes desse movimento sublinhamos a teoria crítica e alguns de seus proponentes: Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux e Peter McLaren. Os fundamentos da teoria crítica desde os mais gerais quanto os centradas em discutir o currículo, subsidiam um sólido alicerce para a compreensão aprofundada das dinâmicas sociais e educacionais,

destacando-se pela sua abordagem crítica e reflexiva (Silva, 2010). Nesse contexto, a pedagogia crítica emerge como uma prática capaz de revelar os parâmetros históricos, culturais, ideológicos e éticos que estruturam nossas vidas (Giroux, 1997). Ela vai além da mera instrução acadêmica, envolvendo-se profundamente nas questões de como os sujeitos aprendem, como o conhecimento é produzido e como as posições sociais são construídas (Giroux, 1997). Essa visão inscreve ao ato de ensinar/aprender não apenas como uma acumulação/assimilação de informações, mas como um processo pelo qual os sujeitos engajados podem desenvolver uma consciência crítica, questionar as normas estabelecidas e, assim, trabalhar para transformar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e os desequilíbrios (Giroux, 1997).

Podemos, portanto, compreender embasados em Silva (2010) que o desenvolvimento das teorias curriculares reflete a relação dinâmica entre a educação e sociedade mediada pela ação humana. Do modelo humanista clássico às alternativas tecnocráticas, progressistas e críticas cada época trouxe novas ideias e abordagens à educação. A questão, portanto, reside em como os modelos curriculares, ao longo do tempo, podem ter sido instrumentalizados para manter ou desafiar as hierarquias sociais existentes, os conhecimentos hegemônicos, a incorporação de diferentes dimensões na formação humana etc. O modelo humanista clássico, por exemplo, refletia as perspectivas e valores da elite cultural, marginalizando outras formas de conhecimento, perpetuando desigualdades ao oferecer uma educação diferenciada para poucos (Silva, 2010). As abordagens tecnocráticas, que ganharam destaque no contexto da Revolução Industrial, foram marcadas pela racionalização e pela ênfase na eficiência propensos a uma visão utilitarista da educação, onde o conhecimento é visto principalmente como um meio para fins econômicos (Silva, 2010).

Com as abordagens progressistas, representadas por educadores como John Dewey, houve um movimento em direção a uma educação mais centrada no aluno e em experiências significativas (Silva, 2010). Já a partir da teoria crítica se tem uma organização do pensamento e das ações que incorpora compreender o papel das estruturas de poder, ideologias e processos sociais na escolarização (Silva, 2010).

A apropriação das potencialidades do currículo deve ser vista à luz da problematização das dimensões sociais, culturais e econômicas, considerando como os interesses de grupos específicos podem influenciar a definição de conhecimento hegemônico e valorizado nas escolas (Apple, 1997). Além disso, a referência à relação dinâmica entre educação e sociedade destaca a necessidade de constante reflexão e debate frente aos modelos curriculares. No entanto, seguir pesquisando e escrevendo sobre como essa dinâmica é construída e quem são os principais agentes que dão corpo e movimento a essa relação, se constitui como

tarefa/desafio a quem se opõe a educação fatalista, domesticadora (Freire, 2006, 2019). A participação democrática na definição do currículo e a incorporação de diferentes perspectivas são elementos cruciais para garantir que a apropriação das potencialidades do currículo seja realmente representativa e equitativa.

É na busca de compreender apoiados nesses pontos que discutimos como tais elementos podem ser desdobrados dos materiais de análise para podermos pensar/escrever sobre o currículo e a organização do ensino em EF que a presente pesquisa se situa.

### **3 DECISÕES METODOLÓGICAS DE ANÁLISE DO CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Essa seção apresenta as ações metodológicas que foram empreendidas para a escrita dessa dissertação, expondo as escolhas e caminhos de pesquisa que tomamos frente ao objeto de investigação de modo a corresponder as possibilidades de realização dos pesquisadores<sup>22</sup>. Ao longo desta seção, exploramos a caracterização do estudo, as técnicas e métodos utilizados, destacando sua pertinência e aplicabilidade ao contexto específico da pesquisa. Por conseguinte, são delineados os domínios de investigação e os participantes, além de detalhar os instrumentos utilizados para coletar as informações. Ademais, são descritos os processos que compuseram a triangulação dos dados. Dessa forma, apresentamos ao leitor o arcabouço metodológico que sustenta esta dissertação.

Além disso, ressaltamos a importância da reflexão contínua sobre as possibilidades e limitações inerentes à metodologia escolhida, reconhecendo que a pesquisa, especialmente em educação, é um processo dinâmico que demanda novas interpretações e refinamento ao longo do tempo (Oliveira, 2004). A transparência em relação às opções metodológicas visa não apenas fornecer uma compreensão do trabalho realizado, mas também estimular o diálogo acadêmico e possibilitar futuras investigações que possam se inspirar/criticar esta experiência metodológica.

#### *A caracterização do estudo*

O delineamento da presente dissertação se expressa determinado em um espaço-tempo específico em interação com as escolhas e posicionamentos adotados pelos proponentes da pesquisa, entendendo os limites e possibilidades em pensar/escrever sobre o objeto de estudo.

---

<sup>22</sup> A proposição metodológica inicial consistia em um trabalho de campo mais amplo, se caracterizando em torno de um estudo de caso do tipo etnográfico, acompanhando um(a) ou mais professores(as) de EF, com o intuito de realizar entrevistas, observações de aula, diário de campo etc.



Para isso, partimos de uma composição teórico-metodológica alinhada ao que se denomina pesquisa qualitativa em educação. Nesse sentido, vamos nos aprofundar no que se caracterizam os fundamentos da pesquisa qualitativa em educação, baseando-nos no trabalho de Bogdan e Biklen (1994). No seu influente texto *"Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos"*, os autores fornecem um quadro abrangente para a compreensão dos fundamentos da investigação qualitativa no contexto educacional. Este trabalho serve como um texto fundamental na área, fornecendo orientação teórica e metodológica para pesquisadores envolvidos em investigações qualitativas em educação.

Entendemos ser pertinente destacar a trajetória histórica e reconhecer as correntes intelectuais que moldaram a pesquisa qualitativa em educação. Referenciar o trabalho de Bogdan e Biklen (1994) como um texto fundamental fornece uma base sólida para a compreensão dos fundamentos filosóficos e do contexto histórico que contribuíram para a proeminência da pesquisa qualitativa no campo da educação hoje.

Sendo assim, Bogdan e Biklen (1994) contextualizam a emergência da investigação qualitativa na educação no âmbito de uma mudança de paradigma mais ampla nas ciências sociais durante meados do século XX. As raízes da pesquisa qualitativa remontam à insatisfação com as metodologias positivistas e quantitativas que dominavam a pesquisa educacional na época. Os estudiosos, incluindo os da educação, começaram a reconhecer as limitações das abordagens quantitativas na captura da natureza complexa e matizada dos fenômenos educativos (Bogdan; Biklen, 1994). Os autores destacam os principais movimentos intelectuais e filosóficos que contribuíram para a evolução da pesquisa qualitativa. Segundo eles, a influência da fenomenologia, do interacionismo simbólico, do conceito de cultura e da etnografia desempenharam um papel fundamental na formação da virada qualitativa na pesquisa educacional. A ênfase da fenomenologia na compreensão das experiências vividas e o foco do interacionismo simbólico nos significados subjetivos que os indivíduos atribuem às suas experiências repercutiram entre os estudiosos que buscavam uma compreensão mais abrangente e contextualmente integrada dos fenômenos educacionais (Bogdan; Biklen, 1994).

A tradição etnográfica, com raízes na antropologia, também influenciou muito o desenvolvimento da pesquisa qualitativa em educação. Os estudiosos, inspirados pelos métodos antropológicos, procuraram mergulhar em ambientes educacionais, engajando-se na observação participante e em entrevistas aprofundadas para pesquisar a intrincada dinâmica das práticas educativas (Bogdan; Biklen, 1994). Além disso, os autores sublinham o impacto das perspectivas feministas, da teoria crítica e do pós-modernismo na investigação qualitativa em educação. Estes quadros teóricos encorajaram os investigadores a questionar a dinâmica do

poder, a desafiar as hierarquias existentes e a explorar diversas vozes nos contextos educativos que se viam marginalizadas (Bogdan; Biklen, 1994).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) o estudo que prima pela busca descritiva em relação aos processos e significações ao investigar o objeto, se preocupa em subsidiar a captação do mundo e as singularidades do objeto, e com isso procura interpretá-lo profusamente. Sendo assim, toma-se rica a potencialidade que os dados podem oferecer ao pesquisador, de modo que ele possa elaborar “[...] estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador [...]” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51). Na sua essência, a investigação qualitativa em educação, conforme elucidada por Bogdan e Biklen (1994), é caracterizada por uma abordagem interpretativa marcada especialmente no processo de “desemaranhamento” do objeto de estudo. Os pesquisadores enfatizam a importância de compreender as experiências vividas pelos indivíduos em seus contextos sociais e culturais, algo que contribui para o exame da dinâmica de poder, das estruturas sociais e das influências históricas em seus contextos (Bogdan; Biklen, 1994).

Nesse sentido, como apontam Bogdan e Biklen (1994) os investigadores qualitativos constroem o estudo interessados no processo e não puramente nos resultados ou produtos advindos da pesquisa. Perante essa colocação, os autores ainda adicionam que o desenvolvimento da pesquisa qualitativa ocorre de maneira a privilegiar o “desvelamento” do concreto, operando por meio das abstrações que aproximam o pesquisador de uma elaboração mais assertiva da realidade estudada. Dessa forma, sublinham o movimento de “baixo para cima” operado nas pesquisas, qualificando a posição em que se toma a prática social em contrapartida aos métodos positivistas de confirmação das hipóteses *a priori* muito vinculada ao desenvolvimento dessa tradição investigativa (Bogdan; Biklen, 1994).

Em síntese, a abordagem qualitativa proposta por Bogdan e Biklen (1994) oferece uma estrutura metodológica robusta para investigar fenômenos educacionais complexos. Ao nos apoiarmos na estrutura proposta pelos autores, compreendemos que os pesquisadores têm a oportunidade de mergulhar profundamente nas experiências educacionais, capturando nuances que podem escapar aos métodos mais tradicionais.

Ao caracterizar a metodologia através da abordagem descritivo-exploratória, estamos frequentemente empregando-a para investigar fenômenos complexos e multifacetados, como práticas pedagógicas, dinâmicas escolares, interações professor-aluno e políticas educacionais. Conforme delineado por Gil (2002), as pesquisas descritivas desempenham um papel crucial na pesquisa científica, visando predominantemente à descrição das características de uma população ou fenômeno específico, ou ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis.

Essa abordagem metodológica oferece uma base sólida para explorar e compreender a complexidade de fenômenos dentro de um contexto definido (Gil, 2002).

Uma característica marcante das pesquisas descritivas, como salientado pelo autor, é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Nesse contexto, instrumentos como o questionário (abordado em detalhes a frente) emergem como ferramentas fundamentais. Articulado com a abordagem exploratória, o processo de pesquisa incorpora elementos como o levantamento bibliográfico e a investigação com indivíduos que possuem experiências práticas relacionadas ao problema de pesquisa (Gil, 2002).

No caso do levantamento bibliográfico, a revisão de fontes existentes permite a contextualização do problema no campo educacional, fornecendo um panorama abrangente de abordagens teóricas, conceitos e estudos anteriores relacionados ao tema (Gil, 2002). Isso não apenas amplia o conhecimento do pesquisador, mas também o auxilia na identificação de lacunas no entendimento atual do problema. A pesquisa com pessoas que possuem experiências práticas relevantes confere uma dimensão empírica à pesquisa, possibilitando a coleta de relatos e vivências que podem alavancar o desemaranhamento do problema explorado. Esse contato direto com a realidade vivida pelos envolvidos contribui para a construção de uma visão mais contextualizada do fenômeno em estudo.

### *Os campos de investigação e os sujeitos da pesquisa*

A pesquisa conta como campo investigativo a SMEF e a Rede Federal de Ensino, representada através do Colégio de Aplicação (CA/UFSC) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Perante o panorama das Redes que compuseram o estudo, seguimos para uma exposição sobre elas buscando proporcionar ao leitor um apanhado da memória e da história que configuram e dimensionam o que são as Redes aqui investigadas. Sendo assim, iniciaremos pela SMEF.

A SMEF até dezembro de 1985 estava vinculada à Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, porém atualmente configura-se como órgão municipal próprio, sancionado pela Lei nº 2.350/85<sup>23</sup>. Avançando essa linha do tempo até janeiro de 2010, quando o então prefeito Dario Berger aprova a Lei Complementar nº 379/10<sup>24</sup>, é dado início, dentre

<sup>23</sup> Para consulta na íntegra, ver: FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 2350, de 27 de dezembro de 1985**. Cria Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Florianópolis: Câmara Municipal, 1985. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/1985/235/2350/lei-ordinaria-n-2350-1985-cria-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 nov. 2022.

<sup>24</sup> Para consulta na íntegra, ver: FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 379, de 15 de janeiro de 2010**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Florianópolis: Câmara Municipal, 2010. Disponível em:

outras providências, da criação do Plano Municipal de Educação (PME) da capital. Através do debate com a sociedade florianopolitana, no ano de 2015, o município propôs revisar<sup>25</sup> o Plano de Educação, aprovado pela Lei Complementar n° 546/16<sup>26</sup> que então passa a vigorar até 2025. A partir disso o documento constitui-se como principal instrumento orientador da política de educação no município expressa para todos os níveis e modalidades de ensino dos sistemas de educação na cidade (FLORIANÓPOLIS, 2016b). O documento apresenta em sua redação diretrizes, metas e estratégias para trilhar rumo aos objetivos propostos para o decênio a qualificação da educação e o desenvolvimento das políticas que conduzirão o foco para os próximos dez anos (FLORIANÓPOLIS, 2016b).

No mesmo ano de 2016, a SMEF por intermédio da Diretoria de Ensino Fundamental concluiu o processo de atualização da PCRMEF que vigorava desde o ano de 2008. O objetivo dessa reformulação visou incorporar a avaliação sobre os novos desafios para ensino nas escolas e atender as mudanças nas legislações municipais e federais que vinham sendo discutidas (FLORIANÓPOLIS, 2016a). Para isso, o movimento de elaboração do documento contou com ampla participação de atores envolvidos no cenário educacional do município, tais como assessores da SMEF, do Conselho Municipal de Educação, diretores/as e professores/as da RMEF que contribuíram tanto em etapas presenciais (Grupo de Trabalho e encontros na formação continuada) como em ambiente virtual (FLORIANÓPOLIS, 2016a).

Entretanto, concomitantemente em que buscou reunir as ideias dos grupos colaboradores, o documento explicita que procurou manter-se alinhado as características da RMEF, sejam elas “[...] de abordagens que caracterizam a história da Rede e que têm como propósito uma formação humana para a emancipação, derivada do modo como a Rede se constitui em sua historicidade [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 12). Sendo assim, articulam-se em sua redação três movimentos, entendidos como basilares para a organização curricular da Rede de modo a sintetizarem a posição assumida na construção do documento. O primeiro refere-se a “[...] busca por manutenção da filiação histórico-cultural e de abordagens

---

<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-complementar/2010/38/379/lei-complementar-n-379-2010-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 22 dez. 2022.

<sup>25</sup> Podemos analisar que essa revisão, em parte, caracteriza-se pelo diagnóstico populacional realizado na época pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) que demonstra um acréscimo expressivo de habitantes que migraram para a cidade, exigindo, dessa forma, políticas públicas que atendessem essa nova demanda (FLORIANÓPOLIS, 2016b).

<sup>26</sup> Para consulta na íntegra, ver: FLORIANÓPOLIS. **Lei n° 546, de 12 de janeiro de 2016**. Formaliza o Plano Municipal de Educação. Florianópolis: Câmara Municipal, 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-complementar/2016/55/546/lei-complementar-n-546-2016-formaliza-o-plano-municipal-de-educacao-faco-saber-a-todos-os-habitantes-do-municipio-de-florianopolis-que-a-camara-municipal-de-florianopolis-aprovou-e-eu-sanciono-a-seguinte-lei-complementar>. Acesso em: 22 dez. 2022.

críticas em educação [...]” (FLORIANOPÓLIS, 2016a, p. 13) o que dimensiona a visão educacional perspectivada historicamente pela RMEF; o segundo preocupa-se em atender os desafios educacionais contemporâneos discutidos pelas abordagens pós-críticas; e por fim o enfoque em pautar a pesquisa como princípio educativo no campo da Educação de Jovens e Adultos (FLORIANOPÓLIS, 2016a).

A exposição sobre as Redes de Ensino segue agora para as Redes Federais que compõem a pesquisa. Sendo assim, voltemos nossa atenção primeiramente para o IFSC e concluímos a apresentação dos campos de investigação com o CA.

Por meio do decreto nº 7.566 de 1909<sup>27</sup> criou-se nas capitais do Brasil as chamadas Escolas de Aprendizes Artífices, sendo a de Santa Catarina instalada no centro de Florianópolis em 1º de setembro de 1910 (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2023a). Com o passar dos anos a instituição adequou-se as novas leis e decretos federais, que por conseguinte alavancaram seu status, contribuindo para a expansão de unidades pelo estado de Santa Catarina com a oferta de novos cursos e atividades (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2023a). Somente com a sanção disposta pela Lei nº 11. 892, de 29 de dezembro de 2008<sup>28</sup>, é que a instituição passa a ser denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, compondo juntamente com outras 38 unidades a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2023a).

Os Institutos Federais são entidades vinculadas ao MEC, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Caracterizada pelo envolvimento nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, oferecem formações nas modalidades de educação básica, profissional e superior, dispondo de estruturas multicampi (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2023a).

Atualmente a gestão do trabalho realizado no IFSC encontra-se sob a vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024, obrigatório as instituições de ensino superior segundo o decreto nº 9.235/2017<sup>29</sup>. O PDI como um documento orientador, dispõe

<sup>27</sup> Para consulta na íntegra, ver: BRASÍLIA. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 out. 2023.

<sup>28</sup> Para consulta na íntegra, ver: BRASIL. **Lei 11. 892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 19 out. 2023.

<sup>29</sup> Para consulta na íntegra, ver: BRASÍLIA. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos

sobre o estabelecimento de objetivos, metas e estratégias das ações em um horizonte de cinco anos, atendendo uma série de etapas em sua elaboração que contaram com a participação de dirigentes, alunos(as) e servidores conforme a gestão democrática e participativa (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2020).

Como marco referencial em seu processo de planejamento, execução e avaliação o IFSC se baseia no capítulo terceiro do PDI, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que apresenta as concepções, características, diretrizes e políticas sobre educação ancoradas no tripé ensino, pesquisa e extensão, além de tratar dos assuntos estudantis e gestão (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2020). A sua elaboração conta com quatro pressupostos que guiaram em termos teóricos esta seção do PDI: i) unicidade teoria e prática; ii) ação consciente e organizada da instituição frente o horizonte de expectativas para o próximo ciclo; iii) participação efetiva e reflexão coletiva da comunidade comprometida com o diálogo, a criatividade, a vivência democrática e o combate na superação das relações competitivas e autoritárias; iv) articulação com a comunidade externa (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2020).

O Colégio de Aplicação localiza-se no Centro de Ciências da Educação da UFSC em prédio próprio, no Bairro da Trindade, município de Florianópolis. É uma unidade educacional que atende ao Ensino Fundamental e Médio, operando segundo a política indissociável entre ensino, pesquisa e extensão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2023). A criação do CA remonta ao ano de 1961 sendo o local vinculado como campo de estágio destinado à prática docente dos alunos da Faculdade Catarinense de Filosofia sob a denominação de Ginásio de Aplicação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2023). Ao longo da década de 60 foram acrescentadas subsequentemente novas séries (completando as quatro do ciclo ginásial), culminando na gradativa implementação de turmas a estes ciclos ginásiais ofertados.

A nomenclatura de CA foi atribuída somente em 1970, ano em que o colégio passa a ter a primeira série do segundo ciclo (cursos clássico e científico), passando também nos anos seguintes a implementar as séries do Ensino Médio (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2023). Já em 1980 é a vez do Ensino Fundamental figurar entre as modalidades de ensino ofertadas pela CA, que até o momento era frequentado exclusivamente pelos filhos de professores(as) e servidores técnico-administrativos da UFSC (UNIVERSIDADE

FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2023). Porém isso muda a partir da publicação da resolução nº 013/CEPE/92, que adota o sistema de sorteio público das vagas, de modo com que nos anos seguintes se diversifique a comunidade escolar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2023).

O objetivo principal da apresentação dos dados mencionados anteriormente é fornecer uma visão geral do contexto amplo em que a educação no município de Florianópolis se situa, considerando, portanto, que a nossa investigação está recortando apenas algumas partes desse todo. Como forma de dimensionar a amplitude das Redes de Ensino, trazemos alguns dados que exemplificam essa conjuntura. No ano de 2014 o município contava com 350 instituições de educação básica, contemplando as esferas federal, estadual, municipal e privada (FLORIANÓPOLIS, 2016b). A RMEF em 2023 conta com 39 Escolas Básicas Municipais, 85 Núcleos de Educação Infantil Municipais, além de 36 instituições parceiras compreendendo os ensinos infantil e fundamental, totalizando 160 unidades na cidade (PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS, 2023a). Já o IFSC, se desdobra em duas unidades no município, sendo elas o Câmpus Florianópolis e o Câmpus Florianópolis – Continente (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATATINA, 2023b). E por fim, o CA, que é representado com uma única instituição em Florianópolis.

Aproximando a exposição dos dados sobre os sujeitos que propriamente colaboraram no estudo, de antemão, destacamos que a participação dos colaboradores ocorreu de forma espontânea. Molina Neto (2010) ressalta que por meio disto, a validade interpretativa por parte do pesquisador ganha força, pois demonstra maior veracidade e confiabilidade dos dados, em razão de que o participante se mostra interessado em contribuir com o trabalho de pesquisa.

Dito isso, os participantes da pesquisa são professores(as) de EF que atuam nas Rede de Ensino mencionadas em diferentes ciclos de escolarização e regimes de trabalho. Desse modo, como forma de melhor apresentar a caracterização dos sujeitos participantes, construímos o quadro 1, a seguir, expondo dados que os contextualizam no momento em que participaram da pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

(continua)

Nome	Idade	Gênero	Formação Inicial	Formação Permanente/Área Concentração	Rede de Ensino/Ciclo Escolarização	Tempo de Atuação	Regime de Trabalho	Carga Horária Semanal
B. P.	33	Feminino	UFSC (2011)	Doutorado em Educação Física - Cultura, Lazer e Sociedade (UFPR) (2018)	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Ensino Fundamental I)	4 anos	Substituto(a) ou Admitido em Caráter Temporário (ACT)	20h
J. L.	41	Feminino	UDESC (2005)	Mestrado em Educação - Educação e Comunicação (UFSC) (2022)	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Ensino Fundamental I)	18 anos	Efetivo(a)/con cursado(a)	40h
K. T.	29	Masculino	UFSC (2017)	Especialização em Fundamentos e Organização Curricular - (UNISUL) (2020)	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Educação Infantil)	5 anos	Substituto(a) ou Admitido em Caráter Temporário (ACT)	40h
D. S.	28	Masculino	UFSC (2018)	Mestrado em Educação - Sociologia e História da Educação (UFSC) (2021)	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Educação Infantil e Ensino Fundamental I)	1 ano	Substituto(a) ou Admitido em Caráter Temporário (ACT)	30h NEIM <sup>30</sup> 10h EBM <sup>31</sup>
L. F.	33	Masculino	UFSC (2020)	Graduação em Educação Física (UFSC) (2020)	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Educação Infantil)	2 anos	Substituto(a) ou Admitido em Caráter Temporário (ACT)	30h
B. D.	37	Masculino	UNESC (2009)	Doutorado em Educação - Trabalho, Educação e Políticas (UFSC) (2021)	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Ensino Fundamental I)	15 anos	Efetivo(a)/con cursado(a)	40h

<sup>30</sup> Optamos por ocultar a identidade das instituições afim de preservar o anonimato. Neste caso, iremos nos referir somente pela abreviatura (Núcleo de Educação Infantil Municipal) sem atribuir algum nome específico as instituições em que atua pois é o único professor que se desdobra em duas unidades diferentes.

<sup>31</sup> Escola Básica Municipal.



Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

(conclusão)

Nome	Idade	Gênero	Formação Inicial	Formação Permanente/Área Concentração	Rede de Ensino/Ciclo Escolarização	Tempo de Atuação	Regime de Trabalho	Carga Horária Semanal
P. M.	27	Masculino	UFSC (2023)	Graduação em Educação Física (UFSC) (2023)	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Ensino Fundamental II)	1 mês	Substituto(a) ou Admitido em Caráter Temporário (ACT)	40h
P. C.	34	Feminino	UFSC (2011)	Doutorado em Educação Física - Atividade Física e Saúde (UFSC) (2021)	Rede Federal de Ensino (Colégio de Aplicação da UFSC) (Ensino Fundamental I e II; Ensino Médio)	3 anos e meio	Substituto(a) ou Admitido em Caráter Temporário (ACT)	40h
E. A.	60	Masculino	UFPeI (1986)	Doutorado em Educação Física - Estudos da Criança (UMINHO) (2009)	Rede Federal de Ensino (Colégio de Aplicação da UFSC) (Ensino Fundamental II e Ensino Médio)	35 anos	Efetivo(a)/con cursado(a)	40h
M. M.	48	Feminino	UFMT (1997)	Mestrado em Ciências da Saúde - Cirurgia, Nutrição e Metabolismo (UFMT) (2008)	Rede Federal de Ensino (IFSC) (Ensino Técnico Integrado)	25 anos	Efetivo(a)/con cursado(a)	40h
M. S.	43	Feminino	UFSC (2006)	Doutorado em Educação - Educação e Trabalho (UFSC) (2014)	Rede Federal de Ensino (Colégio de Aplicação da UFSC) (Ensino Fundamental II e Ensino Médio)	6 anos	Efetivo(a)/con cursado(a)	40h
L. P.	52	Feminino	UDESC (1994)	Pós-Doutorado em Educação (Universidade Paris 13) (2014)	Rede Federal de Ensino (Colégio de Aplicação da UFSC) (Ensino Fundamental I e Ensino Médio)	27 anos	Efetivo(a)/con cursado(a)	40h

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

O quadro em questão expressa a organização da exposição dos dados relevantes na caracterização dos sujeitos que responderam ao instrumento de coleta de dados proposto e aceitaram colaborar no estudo. Como forma de manter o anonimato das informações foram, como já citadas, mantidas somente as abreviaturas das escolas que o docente D. S. atua, além da categorização dos professores pelas iniciais dos seus respectivos nomes em substituição aos dados completos sobre suas identidades.

De maneira a auxiliar a leitura perante os doze participantes e suas diferentes conjunturas como sujeitos/docentes nos embasamos em uma técnica utilizada por Bourdieu

(2006) ao realizar uma breve descrição dos sujeitos quando são citados no texto. Portanto, ao articularmos trechos provenientes dos professores traremos nas notas de rodapé algumas informações (presentes no quadro 1) que entendemos ser relevantes para identificá-los na busca por melhorar a experiência de leitura.

Nesse sentido, igualmente como um cuidado/atenção aos educadores, assumimos que não pretendemos colocá-los em “caixinhas” ou classificá-los entendendo que não se apresentam assim na realidade, em seu fazer pedagógico. Portanto, os docentes cumpriram um papel de meio, ao qual, a partir deles, discutimos a problemática que nos debruçamos a pesquisar nessa dissertação, seja ela a relação entre o currículo e a organização do ensino em EFE.

#### *Os instrumentos de coleta de dados*

Para a construção da pesquisa nos apoiamos em dois instrumentos mobilizados na coleta das informações, sendo eles: i) questionário (APÊNDICE B) com professores de EF que atuam na RMEF e na Rede Federal de Ensino, através do CA e do IFSC; e ii) análise documental, sendo responsável pela coleta de informações advindas de documentos legais (leis, decretos, resoluções, etc.) e documentos oficiais (BNCC, PCRMEF, PPI e PDI).

Antecipadamente, é preciso reiterar que a presente pesquisa se desdobra do projeto guarda-chuva, estando ele “alimentado” pelas discussões dessa dissertação de mestrado e outras pesquisas vinculadas ao mesmo (já citadas anteriormente). Portanto, a construção do questionário utilizado na pesquisa advém do projeto guarda-chuva, no qual reúne as respostas de todos os colaboradores que aceitaram participar do estudo. Dessa forma, contam com as respostas dos docentes participantes, além daqueles que atuam na Rede Municipal de Ensino de São José, os quais não fazem parte dos dados dessa dissertação. Dito isso, discorreremos brevemente sobre o processo de escolha pelo instrumento questionário.

No contexto da pesquisa educacional, a escolha e implementação de instrumentos de coleta de dados são cruciais para a obtenção de dados robustos e representativos (Molina Neto, 2010). Ao abordar o tema do questionário como instrumento de coleta, é relevante considerar aspectos atrelados a sua composição, tais como o formato e a quantidade das questões, a adesão dos participantes, a disponibilização do acesso ao questionário etc.

A baixa adesão dos participantes é uma problemática recorrente em pesquisas que utilizam questionários como instrumento de coleta (Negrine, 2017). Diversos fatores podem contribuir para esse fenômeno, como falta de interesse, sobrecarga de demandas, complexidade das questões ou até mesmo desmotivação dos participantes em contribuir com a temática. Nesse sentido, o contato direto com os participantes, por sua vez, emerge como uma estratégia

relevante para mitigar os desafios relacionados à baixa adesão. Estabelecer uma comunicação efetiva, elucidando a importância da participação, esclarecendo dúvidas e oferecendo suporte durante o preenchimento do questionário pode impactar positivamente na taxa de resposta.

Contudo, é fundamental ponderar sobre os potenciais contrapontos associados ao contato direto. Algumas abordagens podem ser percebidas como invasivas ou coercitivas, podendo, por conseguinte, influenciar as respostas dos participantes. Dessa forma, é imperativo adotar uma abordagem ética e sensível ao contexto, respeitando a autonomia dos envolvidos.

A decisão por utilizar esse instrumento de coleta de dados se deu pelo entendimento de que a abrangência do questionário seria a melhor maneira de compilar as informações dos sujeitos tendo em vista as dimensões das Redes de Ensino pretendidas como campos de investigação. Ou seja, teríamos como acessar uma grande quantidade de dados e precisávamos de um instrumento que possibilitasse a captação e organização desse acúmulo de materiais provenientes dos campos de pesquisa (Negrine, 2017).

A partir dessa definição, os pesquisadores do NEPEF/GEPPICE contribuíram em sua elaboração de forma coletiva durante as reuniões semanais dedicadas a essa tarefa, de modo a construir a matriz analítica (APÊNDICE A). Com base nas discussões empregadas em torno da relação dos indicadores (objetivos específicos) com as hipóteses de respostas para o problema e objetivo geral, produziu-se as questões para o questionário. Nos inspiramos nos apontamentos de Negrine (2017) ao comentar sobre a estrutura do questionário, uma vez que as perguntas devem estar ajustadas à problematização do estudo. Sendo assim, após a validação interna do instrumento, contatamos uma série de pessoas que ajudaram a compartilhar o *link* de acesso para o questionário, assim como sua disponibilização em nossas redes de contatos pessoais e profissionais.

A participação, como já dita, aconteceu de forma espontânea, mas os interessados em contribuir com o estudo deveriam assentir a colaboração através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>32</sup>, que explicita aos participantes os procedimentos do estudo, seus objetivos, assim como os riscos e direitos assegurados a ele(a). Portanto, os materiais utilizados do questionário foram aprovados conforme as normas do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH/UFSC), consubstanciadas sob o parecer N° 5. 921. 206 da pesquisa “guarda-chuva”<sup>33</sup>, adequadas aos termos da resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/12.

---

<sup>32</sup> Modelo utilizado está disponível para consulta no anexo A da pesquisa.

<sup>33</sup> Disponível para consulta no anexo B da pesquisa.

Nos aproximando da segunda fonte de dados utilizada na pesquisa, entendemos que a análise documental proporciona uma compreensão particularmente relevante no contexto da pesquisa em educação, pois permite uma compreensão aprofundada das políticas educacionais, compilando subsídios valiosos para investigações acadêmicas (Gil, 2002). A coleta de informações a partir de documentos legais, tais como leis, decretos e resoluções, representa um passo fundamental na compreensão do arcabouço normativo que orienta as práticas educacionais. Esses documentos fornecem a base legal que delinea as responsabilidades, direitos e obrigações dos diferentes agentes envolvidos no sistema educacional. Ao realizar a análise documental desses instrumentos, é possível identificar os princípios orientadores, as diretrizes e as expectativas legais que moldam a educação nos mais diversos âmbitos.

### *O processo de análise*

Anteriormente ao processo analítico propriamente dito, organizamos os dados referentes ao questionário para a discussão nas seções do capítulo quarto da pesquisa. Sendo assim, passamos agora a delinear, tendo como base a numeração atribuída as perguntas do questionário, a distribuição das questões conforme os objetivos específicos, que foram organizados da seguinte forma: as questões nº 28, 30, 32 e 33 nos dão suporte na busca pelas respostas ao objetivo específico 1: *discutir como o entendimento sobre currículo orienta a proposição e organização de conteúdos de ensino por professores de Educação Física das redes de ensino de Florianópolis-SC*; as questões nº 29, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 e 41 compõem o fio condutor das discussões do objetivo específico 2: *analisar como os professores de Educação Física pensam e organizam conteúdos de ensino levando em consideração as propostas curriculares das escolas e a Base Nacional Comum Curricular*.

Partindo dessa organização dos dados relevantes para o estudo, de modo a reunir sob os objetivos específicos as questões do questionário que contribuem na elaboração do pensar/escrever sobre o objeto, surgiram as categorias de análise: *o entendimento sobre currículo e a organização do ensino em educação física e a organização do ensino mediada pela problemática relação entre as proposições teóricas e a prática pedagógica em educação física*, categorias essas que compõem a seção analítica denominada: *da possibilidade de se ensinar: relações entre o currículo escolar e o ensino em educação física*.

Para o processo de análise das informações, utilizaremos como método a triangulação dos dados proposta por Triviños (1987). Segundo o autor, a triangulação proporciona uma maior aproximação com a realidade estudada, tendo em vista que a partir das informações coletadas, o pesquisador pode interpretar a organização do objeto relacionando-o com as

estruturas macro e micro. Ou seja, o estudo de um fenômeno social não se dá ilhado, ou desprezado de relações (Triviños, 1987). Nesse sentido a triangulação proporciona uma maior imersão na realidade estudada, tendo em vista que a partir das informações coletadas, o pesquisador interpreta de maneira complexa a organização do fenômeno, além de fornecer maior flexibilidade durante o processo analítico devido a subjetividade ser um ponto de apoio na busca pelos entendimentos (Triviños, 1987). Dessa forma, o autor nos indica a necessidade de estudar o sujeito, para depois analisarmos os elementos produzidos pelo meio do sujeito, e por fim, os contextualizar frente os processos e produtos colocados pela estrutura socioeconômica e cultural da macro realidade a qual está inserido o sujeito.

Nesse sentido, entendemos que as interfaces entre a teoria crítica e o método de triangulação de dados proporcionam uma abordagem enriquecedora e robusta para a pesquisa, permitindo uma análise mais profunda e contextualizada do fenômeno em estudo. A teoria crítica, fundamentada na compreensão das estruturas sociais e nas relações de poder, fornece um arcabouço conceitual que se alinha ao método de triangulação, que busca investigar por meio da combinação de diferentes fontes. Sendo assim, podemos mobilizar a teoria crítica ao questionar as estruturas sociais e buscar compreender as dinâmicas de poder subjacentes, de modo a orientar a seleção e interpretação dos dados de maneira a identificar e analisar as relações de poder presentes no contexto da pesquisa. Isso, por sua vez, aprimora a triangulação, pois a combinação de diferentes fontes de dados é realizada de maneira mais consciente e direcionada, considerando as nuances e complexidades do cenário social (Triviños, 1987).

#### **4 DA POSSIBILIDADE DE SE ENSINAR: RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO ESCOLAR E O ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Como forma de expor o movimento de construção das categorias de análise, trataremos de apresentar nesta seção aquilo que foi possível pensar/escrever em cada uma das categorias construídas no processo de busca pelos “achados” da pesquisa. Primeiramente, vale ressaltar que a criação das categorias está intimamente conectada com os objetivos específicos propostos na dissertação. Sendo assim, as primeiras incursões ao objeto revelam a importância de interpretar o fenômeno dentro das relações determinadas ao seu estudo. Esse entendimento transcende a mera observação superficial, adentrando o tecido intrincado formado por conceitos, categorias e perspectivas teóricas que contribuem para uma compreensão mais profunda (Rubinstein, 1963).

Além disso, reconhecemos que essa tessitura é mediada também pelos interesses, posições políticas e subjetividades do pesquisador, inerente a atividade de pesquisa (Spirkin,

1969). A partir daí, tanto ao decorrer do processo analítico quanto a forma de exposição dos dados nessa quarta seção, nos triangulamos as informações os aproximando/contrapondo entre as redes de ensino complementados pelo referencial teórico que compõe o estudo.

Demarcamos que a permanente interação entre as seções de análise neste quarto capítulo é fundamental para proporcionar uma compreensão integrada do objeto de estudo. Cada análise apresentada contribui para a construção de um quadro mais completo, em que os elementos discutidos se interconectam e se complementam. A primazia pela coesão entre as seções permite uma exploração aprofundada de diferentes facetas que pudemos investigar, de modo a explicitar nossas compreensões ao leitor. Dessa forma, as análises não são isoladas, mas convergem para formar uma visão mais rica e complexa da temática de estudo. A consistência na interação entre as seções fortalece a narrativa do capítulo, contribuindo para a coerência e relevância do trabalho de pesquisa como um todo.

#### 4.1 O ENTENDIMENTO SOBRE CURRÍCULO E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Nessa seção nos aproximamos da interpretação e discussão dos dados em relação ao primeiro objetivo específico de pesquisa, sendo ele: *discutir como o entendimento sobre currículo orienta a proposição e organização de conteúdos de ensino por professores de Educação Física das redes de ensino de Florianópolis-SC*. Para isso, nosso objetivo com essa categoria é através das falas dos professores – desdobradas das questões nº 28, 30, 32 e 33 do questionário – discutir as relações que esses sujeitos tecem sobre currículo e marcar as diferenças e particularidades entre as redes de ensino pesquisadas que foram passíveis de serem interpretadas.

Partimos apoiados no entendimento que o espaço escolar produz uma cultura própria permeada por "[...] um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados" (Pérez Gómez, 2001, p. 12). Portanto, compreendemos que todos são sujeitos ativos do currículo na escola, sendo o professor, sujeito organizador dos conteúdos de ensino do currículo, desempenhando papel central no desenvolvimento e manifestação dessa prática "[...] de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes [...]" (Sacristán, 2000, p. 165). O autor ressalta que em seu trabalho o professor está condicionado a um conjunto de determinações de uma instituição escolar, tais como regras, políticas internas, orientações de documentos bases, enfim, de diversas formas sua atividade é moldada, e por vezes, "podada" pelas estruturas curriculares. No entanto, é indiscutível a capacidade de agência e de autonomia do professor

frente aos imbricamentos colocados pela rotina da cultura escolar (Sacristán, 2000). Nesse sentido, podemos rascunhar alguns questionamentos que nos aproximem de considerações que incidam sobre nossa busca nessa seção, tais como: i) quais as relações existentes e/ou possíveis de existir entre o entendimento sobre currículo e a organização do ensino? ii) de que forma a cultura escolar impacta na relação entre currículo e ensino?

Podemos iniciar a discussão tensionando o que os sujeitos da pesquisa disseram a respeito da elaboração do currículo na Rede onde lecionam. Em relação aos docentes atuantes na RMEF, ficou evidente uma mescla entre os entendimentos sobre os responsáveis pela elaboração curricular, marcado tanto pela ausência de informações para a discussão, contrapondo com os quais haviam alguma consciência sobre o processo, mesmo que não detalhadamente. Algo que esteve presente nas falas dos sujeitos que expressaram certo conhecimento, foi o caráter colaborativo e democrático que envolveu a reformulação da PCRMEF, corroborando com o que o próprio documento explicita como sendo o movimento realizado pela SMEF neste desafio de reestruturar o currículo do município em 2016. Segundo o documento, “essa busca permanente de ressignificação do currículo decorre, assim, da importância de aperfeiçoamento contínuo para o alcance da qualidade do processo educativo, em atenção à relevância social da Educação [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 14).

Em relação a docente M. M.<sup>34</sup>, a única lotada no IFSC, o que salta as lentes analíticas em sua contribuição é igualmente a indicação de que o processo de construção curricular se deu conforme os princípios da gestão democrática e participativa em que a instituição se baseia. Os docentes do CA mostraram ao responderem o questionamento que reúnem maior entendimento sobre o processo de elaboração do currículo, pontuando a participação efetiva da comunidade escolar (professora P. C.)<sup>35</sup>, atreladas de acordo com as demandas e possibilidades das disciplinas em alinhar-se com base nos documentos oficiais e nas necessidades e objetivos de cada série (professores E. A. e L. P.)<sup>36</sup>.

Entretanto, pudemos analisar que dos doze docentes de EF colaboradores, somente um (professora L. P.) efetivamente esteve envolvido no processo de construção curricular em sua Rede de Ensino. A docente em questão comenta que esteve presente nas discussões que geraram a reestruturação curricular da disciplina EF no CA, e que também participou da escrita de

---

<sup>34</sup> Professora M. M.: 48 anos; mestrado em ciências da saúde (2008); professora no IFSC (Ensino Técnico Integrado).

<sup>35</sup> Professora P. C.: 34 anos; doutorado em EF (2021); professora no CA (Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio).

<sup>36</sup> Professor E. A.: 60 anos; doutorado em EF (2009); professor no CA (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) e Professora L. P.: 52 anos; pós-doutorado em educação (2014); professora no CA (Ensino Fundamental I e Ensino Médio).

produção acadêmica em formato de artigo. O artigo citado pela professora<sup>37</sup> condensa o processo de desenvolvimento da proposta curricular da disciplina efetuado pelos professores de EF que encabeçaram o trabalho de compreender a cultura escolar do CA. No entanto, mesmo não participando efetivamente no processo da PCRMEF, o professor B. D.<sup>38</sup> traz em sua fala um fragmento interessante de ser analisado:

[...] entendo que participo dessa construção nas ações e pensamentos cotidianos da práxis escolar, mesmo porque, o documento se realiza (ou não) no dia a dia da prática pedagógica manifestada nas ações e pensamentos concretizados pelo coletivo escolar (Professor B. D.).

Seguindo essa linha de raciocínio colocada pelo docente em questão, podemos triangular esse discurso e tecer algumas sínteses com o que Pérez Gómez (2001) conceitua como cultura escolar. O autor parte do entendimento que o conjunto de crenças, valores, normas e práticas compartilhadas em uma comunidade escolar caracterizam a cultura daquele espaço, e que, portanto, o tornam particular e restrito. Nesse sentido, abrange a identidade coletiva, as tradições e as interações sociais que moldam a vida cotidiana na escola (Pérez Gómez, 2001), aspectos que o professor B. D. parece compreender como sujeito imerso na cultura escolar na qual está inserido.

Nos parece que o sujeito encarnando em si esse entendimento potencialmente age de maneira mais autônoma frente seu trabalho com os estudantes. O professor B. D., em diferentes passagens, nos externa o que podemos compreender apoiados em Freire (2006), que o espírito crítico se caracteriza como forma de autonomia no ato de pensar e refletir sobre os fenômenos. Assim sendo, a autonomia docente, entendida como a capacidade do professor de tomar decisões pedagógicas de forma independente e consciente, desempenha um papel crucial nesse contexto complexo e em constante movimento (Freire, 2006). Giroux (1997) destaca que a autonomia docente não deve ser entendida como um ato isolado, mas como parte de uma prática educacional comprometida com a transformação social. Nesse sentido, a capacidade de os professores exercerem autonomia no currículo está intrinsecamente ligada à compreensão crítica das estruturas sociais e educacionais que os cercam. Particularmente em outro trecho que destacamos do professor B. D., é possível identificar em sua fala constatações (coletivas de

<sup>37</sup> CONCEIÇÃO *et al.* Estruturação curricular da disciplina de educação física no Colégio de Aplicação da UFSC. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 145-168, jun./dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/4343>. Acesso em: 18 nov. 2023.

<sup>38</sup> Professor B. D.: 37 anos; doutorado em educação (2021); professor efetivo na RMEF (Ensino Fundamental I).



certo modo) que nos remetem a interpretar que o docente aparentemente articula ao tecer sua resposta, noções embasadas na autonomia que discutimos logo acima:

Pelos diálogos que tive com os colegas que estão a mais tempo na Rede, os documentos curriculares foram, ora elaborados com o aval da comunidade escolar (professores, estudantes, pais, etc.), ora de forma mais direta pela Secretaria de Educação, dependendo de governos de caráter mais democrático ou menos democráticos. Normalmente, os mais democráticos constroem com a comunidade escolar e não para, diretamente, para ela, sem consultá-la objetivamente (Professor B. D.).

A análise das estruturas sociais e educacionais é essencial para que os educadores compreendam as diferentes camadas de influências que interseccionam sua prática educativa na escola (Apple, 1997, 2008; Freire, 2006, 2019; Giroux, 1997; McLaren, 1997). A abordagem crítica, alinhada à teoria crítica da educação, propõe que os professores explorem e questionem as relações de poder, as desigualdades sociais e as normas culturais presentes na escola e na sociedade (McLaren, 1997; Apple, 2008). Essa compreensão crítica oferece aos educadores a capacidade de identificar e enfrentar os entraves muitas vezes impostos de cima para baixo ao contexto educacional. A docência nesse sentido envolve a recriação do currículo através das particularidades locais/globais, formativas pessoais, mas também a reprodução das relações contraditórias, antagônicas, sofrendo influências e influenciando a pluralidade das ações do homem (Sacristán, 2000). Dessa maneira, a autonomia docente quando articulada com a compreensão das estruturas sociais e educacionais potencializa-se como ponto de apoio, ferramenta fundamental na proposição de práticas pedagógicas mais contextualizadas, reflexivas e socialmente responsáveis (Freire, 2006).

Ao considerar a relação entre autonomia docente e currículo em movimento, é essencial destacar a importância da formação continuada dos professores. Quando questionados sobre ciência a respeito de algum movimento de estudo curricular na RMEF, os docentes citaram tanto as formações continuadas<sup>39</sup> como as reuniões pedagógicas que acontecem nas escolas em que atuam. Nas palavras da PCRMEF, a formação continuada constitui-se como “[...] um percurso de formação em que os diversos grupos compartilham conhecimentos e vivências, promovendo e incentivando processos de formação e autoformação, a partir de reflexões coletivas e individuais” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 14). Acreditamos que esses espaços tem potentes possibilidades na continuidade de seu desenvolvimento e formação como docente, algo que Marcelo Garcia (1998) pontua como uma responsabilidade inerente a

---

<sup>39</sup> A SMEF por meio da Gerência de Formação Continuada organiza mensalmente no Centro de Educação Continuada, no Centro de Florianópolis, esse espaço de estudo e socialização entre o professorado da RMEF (PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS, 2023b).

profissão, de modo que o sujeito se engaje no estudo e na reflexão sobre seu próprio trabalho, discutindo as intervenções, as experiências e a própria dinâmica curricular de onde está inserido.

A formação continuada, com o propósito de potencializar a autonomia docente, emerge como um componente crucial no desenvolvimento profissional dos educadores, influenciando diretamente as bases sobre as quais os professores fundamentam suas decisões no processo de ensino (Marcelo Garcia, 1998). A tomada de decisão do professor ao propor e organizar os conteúdos de ensino pode ser moldada por diversos elementos, desde exigências burocráticas que podem enfatizar a conformidade com padrões pré-estabelecidos, a formação pessoal do docente que reflete as experiências e valores individuais do educador e/ou a articulação dos anseios por parte dos estudantes.

Nesse sentido, a formação continuada de professores oferecida pela SMEF se caracteriza por exercer um maior entrecruzamento das práticas que movimentam a RMEF, contribuindo para uma perspectiva complexa, tecida em conjunto, abrangendo a multiplicidade de atuações que formam a RMEF. Nesse ponto é fundamental, no entanto, que ao se discutir a autonomia docente e a formação continuada, não se caia na armadilha de culpar exclusivamente os professores pelos problemas da educação e da escola. A intervenção do professor, como já dito, está permeada dos diversos fatores por vezes internalizada pelos sujeitos em suas ações pedagógicas. Por conseguinte, a padronização curricular, frequentemente associada à burocracia educacional, pode cercear as possibilidades de ensino de determinados conhecimentos, restringindo a atividade docente a um modelo pré-determinado (Giroux, 1997). No entanto, paradoxalmente, essa padronização também proporciona uma base sólida para os professores, especialmente através de livros didáticos, que podem servir como referências e inspirações. Giroux (1997) destaca, de maneira contundente, a crítica ao modelo técnico-educacional predominante nas escolas. A organização curricular baseada na racionalidade instrumental, segundo o autor, contribui para a elaboração de receituários aplicáveis, reduzindo a autonomia docente a uma função de mero aplicador de conteúdos.

Contudo, é fundamental não culpar o docente por adotar estratégias baseadas em "receituários" quando a estrutura educacional muitas vezes incentiva essa abordagem. A discussão sobre a autonomia docente deve estar isenta de juízos de valor, reconhecendo as condições sistêmicas que influenciam as práticas pedagógicas (Freire, 2019). Assim, a formação continuada desempenha o papel de instigar os professores a lidar criticamente com os desafios impostos por estas situações, questionando os padrões estabelecidos visando autonomia na construção do conhecimento (Giroux, 1997).

Desta forma, o espaço da formação continuada possibilita aos docentes reconhecer suas limitações e potencialidades como educador, reexaminando com base em teorias suas ações agindo como um profissional consciente de suas responsabilidades e refinando sua prática pedagógica por meio de contínuos processos de aprendizado e troca de experiências (Freire, 2006). A colaboração entre professores, aliada à reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, possibilita uma autonomia embasada no diálogo que encarna a possibilidade de participação engajada em processos coletivos de construção curricular (Freire, 2006).

Complementarmente ao espaço ofertado pela SMEF, as reuniões que acontecem nas próprias escolas da RMEF também aparecem em fragmentos das respostas do questionário. O professor B. D.<sup>40</sup> ressalta em uma de suas passagens as reuniões pedagógicas orientadas ao debate e reflexão que ocorreram em sua escola:

[...] Ano passado tivemos estudos de temáticas referentes ao racismo estrutural e às questões de gênero, nas quais permeiam toda prática educativa e todos os componentes curriculares, recebendo professores e estudiosos da área. Foram momentos extremante significativos [...] (Professor B. D.).

Já em relação aos professores do CA e do IFSC, suas falas dão a entender que existem espaços onde a discussão curricular seja debatida, como reuniões e comissões internas, porém sublinham que não acontecem com frequência. Nesse ponto, podemos abordar o que aparece como temáticas transversais no trecho destacado do professor B. D., entendendo que são temas constituintes do processo de ensino e de aprendizagem. A interdisciplinaridade inerente às temáticas transversais permite aos educadores abordarem tópicos sob múltiplas perspectivas, evocando o debate de questões latentes da contemporaneidade, tais como as questões étnico-raciais, de gênero, as pautas dos diferentes grupos “minoritários”<sup>41</sup> etc. Podemos retomar Apple (1997) e o conceito de reprodução cultural, no qual concerne que a educação perpetua as desigualdades sociais ao replicar o capital cultural e social dos grupos dominantes. Nesse sentido, mobilizar o estudo de questões que problematizem e ou tangenciem o conhecimento dito oficial são fundantes no sentido de um contínuo processo de formação docente mais sensível e democrático (Marcelo Garcia, 1998). A luz disso, podemos nos aproximar com maior potência desse debate ao trazermos para a discussão autoras que incorporam e discutem essas pautas vinculadas as perspectivas interculturais críticas de currículo. Dito isso, rascunhemos algumas sínteses com base em Vera Candau e Catherine Walsh.

<sup>40</sup> Professor B. D.: 37 anos; doutorado em educação (2021); professor efetivo na RMEF (Ensino Fundamental I).

<sup>41</sup> Apple (1997) chama a atenção para a conotação ideológica que a palavra carrega em si ao se referir as pessoas a este estereótipo que não corresponde com a realidade.

As autoras partem igualmente do questionamento de quais conhecimentos são considerados relevantes e quais são excluídos, bem como quem são os sujeitos e grupos que são representados e valorizados no currículo escolar. Nesse sentido, Candau e Russo (2010) evidenciam a necessidade de reinvenção da escola como espaço de produção de conhecimento, porém, um conhecimento outro. As autoras reiteram que o formato da escola precisa ser desafiado, promovendo insurgências que nos tragam novas ideias para pensá-la. Através dessa colocação, podemos questionar: como desafiar a escola a promover insurgências, sem cair em uma lógica de individualização seja do professor, seja da escola?

Candau (2020) nos instiga a focar nas questões latentes que o tempo presente nos apresenta. A insurgência que a autora provoca como saída para esse problema traz a discussão para o afastamento de noções fixas de cultura e conhecimento, apontando para a necessidade de descontinuação de práticas culturais, conhecimentos e identidades que ao longo do tempo operaram de modo colonial a história de outros grupos. Com isso, perspectiva-se uma discussão mergulhada no "emergir" de vozes e perspectivas marginalizadas que historicamente foram invisibilizadas no currículo escolar. Isso pode envolver a exploração de como a educação pode permitir que os indivíduos contribuam com suas próprias percepções e experiências únicas para narrativas culturais, como as formas tradicionais e indígenas de saber (Candau, 2020), através das quais podem ter espaço e materialidade na escola em reuniões pedagógicas como citadas pelos professores.

Nesse ponto, a atuação nas brechas é o caminho apontado por Walsh. Ao criticar os persistentes legados coloniais que continuam a moldar o mundo, não apenas em termos de poder político, mas também nos domínios da cultura, conhecimento e identidade, Walsh (2009) examina como as relações de poder estão inseridas na produção e disseminação do conhecimento. Ela explora como a história colonial influenciou a forma como o conhecimento é gerado, legitimado e distribuído, e como isso afeta as comunidades marginalizadas. A justaposição de interculturalidade crítica e pedagogia decolonial operada pela autora implica uma exploração de como a educação pode ser usada como uma ferramenta transformadora para desafiar as narrativas culturais dominantes e os legados coloniais (Walsh, 2009). Dessa maneira, envolve reconhecer a multiplicidade de culturas, questionar os desequilíbrios de poder e promover o diálogo que transcende as fronteiras tradicionais. Considerando a natureza global do colonialismo e da dinâmica intercultural, abordar as diversas manifestações desses conceitos em diferentes regiões e contextos pode fornecer uma visão mais abrangente e seguir rumo a uma educação diferente, preocupada com outras perspectivas, ideias e identidades (Walsh, 2009).

Com a discussão que essas potentes autoras tecem sobre a perspectiva de ação baseada em outras formas de praticar o currículo na escola contemporânea, vamos a partir do que os professores expressaram de materiais para análise, discutir o que eles compreendem ser o currículo de suas escolas. Estamos pensando/escrevendo sobre diferentes locais, diferentes culturas de escola, portanto, diferentes relações e entendimentos sobre o que é o currículo. Essa colocação fica evidente ao nos defrontarmos com a análise das respostas dos professores sobre o entendimento do currículo e seus nexos com a organização do ensino em EF. O que queremos dizer é que se alinham diferentes concepções que interagem ao produzir os fragmentos que passam a ser “decompostos” aqui. Dessa forma, através deles conseguimos identificar, mesmo que somente pela escrita, elementos que os professores mobilizam nas suas práticas educativas e que serão discutidos na seção seguinte. Por ora, discutiremos as compreensões de currículo que aguçaram nossa atividade de pesquisa e reflexão em torno do objetivo específico.

As reflexões dos professores de EF sobre o entendimento do currículo escolar revelam diferentes perspectivas e formas de pensar/conceber a escola. O professor D. S.<sup>42</sup> expressa uma visão mais convencional do currículo como um documento normativo que orienta o trabalho escolar e a prática docente, entretanto, destaca à integração com o Projeto Político Pedagógico (PPP):

Eu compreendo o currículo escolar como um documento normativo ou orientador que embasam o trabalho da escola e a prática docente. E principalmente entendo o currículo escolar como parte integrante do Projeto Político Pedagógico de cada unidade de ensino (Professor D. S.).

Por outro lado, o professor B. D.<sup>43</sup> estende essa perspectiva com base em uma compreensão mais ampla e filosófica ao considerar o currículo como o percurso formativo da escola, igualmente associando-o ao PPP:

O currículo escolar é o percurso formativo da escola. Isso significa dizer que a escola organiza o "caminho" de estudos dos sujeitos nos tempos e espaços educativos, estruturando uma dinâmica escolar que perspectiva a materialização de um projeto de humanidade e de mundo manifestado no documento norteador da escola: O Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual dialoga com normas e políticas formativas da Rede a qual se insere e com suas articulações em projetos educativos mais amplos (nacionais e internacionais). Assim, os tempos e espaços, disciplinas e suas interrelações, são organizadas de modo a potencializar a formação humana de certa forma idealizada nesse projeto. Nesse sentido, define-se os conteúdos e formas de estudos e ensino

---

<sup>42</sup> Professor D. S.: 28 anos; mestrado em educação (2021); professor ACT em duas escolas na RMEF (Educação Infantil e Ensino Fundamental I).

<sup>43</sup> Professor B. D.: 37 anos; doutorado em educação (2021); professor efetivo na RMEF (Ensino Fundamental I).

para a consolidação do Projeto Político Pedagógico pretendido coletiva e historicamente (Professor B. D.).

Ao operarem com a noção de currículo atrelada ao PPP da escola, os docentes aparentam realizar conexões ampliadas do que o currículo pode ser no espaço escolar (Freire; Barreto; Wiggers, 2020). Nesse sentido, partem do pressuposto de que são agentes nesse processo ao qual os conhecimentos são organizados frente o projeto de humanidade requerido na instituição (McLaren, 1997). Podemos amarrar essa colocação entendendo que se relaciona com a ideia de Giroux (1997) sobre o professor como intelectual transformador, cuja atuação vai além da mera transmissão de conhecimentos, envolvendo uma prática reflexiva e crítica. O que se vislumbra neste caso é o que Freire (2006; 2019) dimensiona a atividade do professor, de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Ao indicarem que o currículo seja um caminho formativo que reúne os conceitos e categorias empenhados na formação dos estudantes, os docentes partem da necessidade de se colocarem como seres éticos e coerentes com suas escolhas e responsabilidades como organizadores do ensino (Freire, 2006). Nesse sentido, a partir da mediação operada através da linguagem, o professor articula em seu desenvolvimento com os estudantes o processo histórico de apropriação do conhecimento, mobilizando os conceitos e categorias que deem conta coerentemente do percurso formativo almejado (Davidov, 1988).

Consequentemente essa tarefa alinha-se a capacidade de autonomia do educador ao se deparar com o emaranhado de conteúdos e conhecimentos em que o campo da EF dispõe como “matéria prima” de seu desenvolvimento na escola. Frente a isso, a autonomia não implica em uma liberdade irrestrita, mas sim na habilidade de fazer escolhas conscientes e reflexivas, alinhadas aos objetivos educacionais e às necessidades dos estudantes (Freire, 2006). A organização coerente de conteúdos e conhecimentos, sob a égide da autonomia docente e responsabilidade ética, implica em uma cuidadosa estruturação dos elementos curriculares. O professor deve considerar não apenas a relevância acadêmica, mas também a pertinência cultural e a diversidade de experiências trazidas pela cultura corporal dos estudantes (Bracht, 1996; Daolio, 2004). Nesse contexto, o engajamento dos estudantes é potencializado quando estes conseguem perceber a conexão entre os conteúdos abordados e sua própria realidade, o que reforça a importância da contextualização curricular (Freire, 2006).

Em síntese, a autonomia docente, quando exercida com responsabilidade ética, desempenha um papel fundamental na organização coerente do conjunto de conceitos e categorias propostos nos conteúdos e conhecimentos, contribuindo para o engajamento no processo de apropriação do projeto formativo em que professores e estudantes desenvolveram

ao início dos estudos (Davidov, 1988). Dessa forma, perspectivam-se não apenas a formação dos estudantes, mas também fortalece os fundamentos de uma educação comprometida com a cultura escolar.

Os fragmentos mobilizados de ambos docentes da RMEF que discutíamos até aqui podem ser contrastadas com o que dizem os professores B. P.<sup>44</sup> e E. A.<sup>45</sup>, respectivamente:

Um documento que regulamenta e define a estrutura curricular de uma instituição de ensino. Apresenta as disciplinas obrigatórias e optativas e a carga horária de cada uma delas (Professora B. P.).

Grade de atividades que compreende todas as possibilidades de ensino, pesquisa e extensão que podemos oferecer o cotidiano escolar de uma instituição de ensino (Professor E. A.).

Podemos analisar que os professores em questão ao se referirem ao currículo associam sua atividade a uma perspectiva mais “dura”, algo que fica marcado inclusive pela escolha das palavras que utilizam para tecerem suas considerações. Ao mesmo tempo, nossa interpretação também pode ser considerada “dura” pelo fato de tentar exprimir de uma sentença o que os professores no momento em que dispenderam seu tempo a responderem o questionário, elaboraram como resposta a questão formulada. Nesse ponto, concordamos com Negrine (2017) ao salientar que o questionário como instrumento de coleta de dados opera com a particularidade de não haver interlocução entre pesquisador e colaborador. Com isso, a riqueza de elementos para análise pode ser questionada quando comparada a entrevista ou outro instrumento de coleta mais diretivo. Entretanto, Negrine (2017) ressalta que o valor do questionário está justamente em suas perguntas e como elas se apresentam ao sujeito que as responde. Nesse sentido, a questão nº 28: *o que você compreende ser o currículo escolar?* se encaixa com o que o autor discorre sobre sua precisão para engajar o colaborador a precisamente respondê-la.

Novamente cabe demarcar que por essas análises não estamos julgando os docentes por terem essas compreensões ou se sentirem mais confortáveis em sua prática educativa atuando de uma maneira mais pragmática. Porém, dentro do que discutimos e assumimos nessa dissertação, compreendemos apoiados em McLaren (1997) que essa visão, ao não considerar a dimensão crítica e transformadora do currículo, corre o risco de reproduzir relações de poder existentes, sem questionar as normas e estruturas sociais que podem perpetuá-las. Nesse sentido, é acomodar frente os desafios da docência práticas sociais dominantes que legitimam

---

<sup>44</sup> Professora B. P.: 33 anos; doutorado em EF (2018); professora ACT na RMEF (Ensino Fundamental I).

<sup>45</sup> Professor E. A.: 60 anos; doutorado em EF (2009); professor no CA (Ensino Fundamental II e Ensino Médio).

e/ou sustentam o processo reprodutivo de relações que não se atentam a uma articulação curricular como forma de política cultural da escola (Giroux, 1997).

Com base nessas ideias, deixamos por fim duas passagens de professoras do CA (professora P. C.<sup>46</sup> e professora M. S.<sup>47</sup>) que entendemos ter mais elementos para a discussão tendo em vista a articulação com a publicação do artigo resultante do processo de reestruturação disciplinar da EF no CA. Nesse sentido, trata de triangular suas compreensões de currículo mesmo que ambas não sejam signatárias do artigo, mas as compreendendo como agentes do currículo nesta instituição. A professora P. C., ao associar o currículo à visão de educação, objetivos e conteúdos valorizados no interior da escola, se aproxima da ideia de Giroux (1997) sobre o currículo como expressão política da cultura escolar:

O currículo escolar deixa claro para a sociedade qual a visão de educação, quais os objetivos e como/quais conteúdos serão valorizados na instituição. Qual o cidadão que a instituição pretende ajudar a formar para viver em sociedade e quais referências/teorias pedagógicas serão utilizadas como base nesse processo (Professora P. C.).

A professora M. S. define em seu fragmento o currículo como o conjunto dos conhecimentos necessários ao processo de escolarização, sendo eles:

O conjunto dos conhecimentos científicos socialmente construídos pela humanidade e necessários para a formação crítica e emancipada dos estudantes (Professora M. S.).

Podemos perceber que as duas docentes se complementam, de certa forma, ao aproximarmos com o que Conceição *et al.* (2020) discorrem sobre os fundamentos que guiaram a proposta de currículo, explicitando o conhecimento como ponto central na visão educacional de organizar o ensino apoiado em uma perspectiva que supere a educação mecanicista, tradicional discutida por Morin (2011). Segundo o autor a educação do futuro necessariamente requer o olhar complexo para compreender o sujeito que emerge desta igualmente complexa sociedade. Trata-se de uma educação que requer esta epistemologia no sentido de buscar uma mudança paradigmática na visão de mundo, pensamento e nas ações (Morin, 2015). Entretanto, podemos compreender embasados no autor que a organização atualmente posta no currículo escolar brasileiro espelha a manutenção do olhar fragmentado, compartimentado em disciplinas. Desse modo, reflete um olhar que aparta os sujeitos de um trabalho coletivo

---

<sup>46</sup> Professor P. C.: 34 anos; doutorado em EF (2021); professora no CA (Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio).

<sup>47</sup> Professora M. S.: 43 anos; doutorado em educação (2014); professora no CA (Ensino Fundamental II e Ensino Médio).



transdisciplinar, e que, portanto, alimenta a prática educativa distanciada da complexidade do conhecimento (Morin, 2015).

Dos imbricamentos expostos acima são incorporados ao processo de reestruturação curricular no CA o engajamento por parte dos docentes em sua atividade de proposição em articular a necessidade de materializar suas escolhas pedagógicas na prática do currículo, seguindo um conjunto de determinações que perspective na cultura escolar o mergulho nos estudos que constituem esse projeto formativo (Freire, 2006).

Ao tomarmos para discussão a seção *sistematização do conhecimento* presente no artigo, vemos uma exposição de dados que compreende quatro grandes blocos de conhecimento e também os temas transversais que podem ser mobilizados paralelamente aos conteúdos programáticos para o ensino. Os blocos são guiados por questões orientadoras que sintetizam o bojo do que poderá ser tratado sob as formas das manifestações corporais da EF. Podemos analisar que são explicitados, dentro da conceitualização cultura corporal de movimento (objeto de ensino) a nomeação dos conteúdos propriamente ditos (esportes, luta, dança etc.), porém, não são evidenciados os *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino*. Corroboramos com Rocha (2021, p. 43) ao salientar que

[...] Abordar os conteúdos em uma perspectiva cultural da EF, permite engajar o estudo das atividades humanas corporalmente expressas, a medida em que são mobilizadas intencionalmente para as situações de ensino, ao se agir com os conhecimentos formativos específicos presentes em suas dimensões, que permitem aos estudantes criarem para si mesmos a dança, o jogo, o circo, a luta em toda a sua potencialidade humana [...].

Nesse contexto, a atuação docente que mobiliza os necessários conhecimentos formativos específicos para a formação crítica e emancipada dos estudantes deve se basear em reunir em sua prática conceitos e categorias que fundamentam o trabalho com esses conteúdos, afim de refletir coerente e conscientemente seus objetivos em sua atividade de ensino (Rocha, 2021). No entanto, é essencial questionar como esses entendimentos explicitados por eles e discutidos por nós se traduzem de fato em suas práticas pedagógicas do cotidiano. É necessário examinar como as definições se concretizam na seleção e abordagem dos conteúdos, buscando aproximar na prática consciente e refletida à coerência em sua ação que perspectiva a formação verdadeiramente crítica e emancipadora (Freire, 2006).

A seção seguinte se propõe a discutir algumas das relações frutíferas de serem exploradas através dos materiais de análise e que nos ajudam na busca pela resposta a problemática de pesquisa elencada. Sendo assim, se manifestam as discussões que nos

conduzem de maneira reflexiva e crítica para uma compreensão mais abrangente sobre o que se debruça a pesquisa.

#### 4.2 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MEDIADA PELA PROBLEMÁTICA RELAÇÃO ENTRE AS PROPOSIÇÕES TEÓRICAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Essa seção foi construída atrelada ao objetivo específico: *analisar como os professores de Educação Física pensam e organizam conteúdos de ensino levando em consideração as propostas curriculares das escolas e a Base Nacional Comum Curricular*. Portanto, a sua escrita vai ao encontro do nosso esforço em triangular as informações trazidas pelos sujeitos da pesquisa (questões nº 29, 31 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 e 41 do questionário) e as nossas interpretações a respeito das propostas curriculares das Redes de Ensino e da BNCC. Este movimento de imersão nos documentos se faz necessário para pensarmos e discutirmos as implicações colocadas por eles na realidade complexa das Redes de Ensino presentes no município de Florianópolis-SC. Com isso, buscamos compreender e identificar as bases teórico-metodológicas, de modo a delimitar o que trazem de subsídios para embasar a prática pedagógica dos professores de EF sujeitos da pesquisa.

Retomaremos nesse início o que tínhamos discutido ao final da seção anterior e que nos impulsionam para tecer essa seção buscando ampliar seu debate. Sendo assim, podemos tensionar o que a área da EF tem apresentado como referência aos seus proponentes na escola, ou seja, seus conteúdos e conhecimentos. O campo de conhecimento da EF debate desde a problematização de seu papel na instituição escolar, encabeçada pelo movimento renovador da EF na década de 1980, sua atividade pedagógica. Portanto, reflete sobre as relações empreendidas entre os elementos constituintes desse processo que a tornam componente curricular<sup>48</sup> construtor e sistematizador de conteúdos e conhecimentos formativos e específicos (Bracht, 1999; Vago, 2009). Dessa forma, as implicações relacionadas a presença da disciplina EF nos currículos escolares se dava pela via do discurso de não contribuir na formação humana, entretanto, o que a legitimaria a não ser a sistematização de conhecimentos específicos e formativos do trabalho com o objeto de ensino da EF? Os desdobramentos marcados por esta transformação radical<sup>49</sup> apresentam na literatura diversas contribuições para a discussão da

<sup>48</sup> Conotação estabelecida com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

<sup>49</sup> Rompimento paradigmático com a tradição de “atividade”, “fazer por fazer” atribuída ao exercício da EF nas escolas em grande parte atrelado ao contexto histórico-social em que o país atravessava e que o movimento renovador fortalece com as problematizações alavancadas naquele período histórico (Bracht, 1999).

problemática desse emaranhado em que nos encontramos como área de conhecimento (Bracht, 1996, 1999; Fensterseifer, 2012; González; Fensterseifer, 2009).

Nesse sentido, podemos definir que a EF se constitui como um campo plural, sendo assim requerido dentro de um projeto educacional que contribua com seus saberes determinados pela função social da escola (Fensterseifer; González, 2007). Porém, o reflexo desse emaranhado de conhecimentos, conteúdos e conceituações expressa na atividade pedagógica desde então, uma imprecisão/confusão acerca dos objetos de ensino e estudo, retratando a coexistência de concepções pedagógicas distintas e, por vezes, divergentes na área (Rocha, 2021). O professor sendo o sujeito que organiza e propõe conteúdos de ensino, deve, com base em sua responsabilidade como docente, articular a partir de alguns pontos, sejam eles as propostas curriculares, os saberes populares dos estudantes, o que será pretendido em sala de aula. A complexidade envolvida nas relações de proposição e organização dos conteúdos de ensino é envolta em multidimensionalidades manifestadas nas determinações desses sujeitos criadores ao preconizar, por exemplo, determinado conjunto de conhecimentos em detrimento de outros (Davidov, 1988).

De fato, essa tarefa exige uma difícil e constante reflexão em meio a este inerente emaranhado que nossa atividade de intervenção enfrenta ao propor e organizar a prática pedagógica, sendo necessária a explicitação dos *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino* (Rocha, 2021). Do ponto de vista pedagógico, essa decisão incide ao trabalho do professor uma reflexão meticulosa e sistemática sobre os objetivos desejados ao longo das atividades de ensino. Dessa maneira se define sua importância e relevância no processo de ensino e de aprendizagem, superando a simples nomeação de conteúdos, tratando assim, de fato, com uma relação consciente/intencional com os conhecimentos específicos que serão trabalhados nas ações pedagógicas (Rocha, 2021).

Partindo de um contexto onde o docente tenha em suas mãos um entendimento e direções possíveis de trabalho com a cultura escolar no qual ele está inserido, a questão do que ensinar se abre a um leque de possibilidades. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor é cercada por condicionantes alheios ao processo estrutural da escola que fazem parte de sua organização para o ensino. Entretanto, mesmo que consciente disso, ele ainda permanece “preso” a certas amarras, contudo daremos ênfase naquilo em que o professor deve e tem condições de assumir em sua posição como docente. Primeiramente, é de vital importância que o professor esteja frente a suas turmas de modo que tenha consciência do seu papel enquanto educador, e que, portanto, aja de forma coerente e intencional com seus estudantes (Freire, 2006). Naquele tempo e espaço definidos, ele é o responsável pela atividade de ensino e de

aprendizagem, conseqüentemente abraçar esse compromisso, de fato é o primeiro passo na construção de pertencimento à aquela posição (Freire, 2006). Reconhecendo o ensino como ato intencional de aprendizagem, o professor precisa então definir quais serão os rumos de sua prática pedagógica, englobando assim, os conhecimentos e conteúdos futuramente abordados no percurso formativo pretendido.

Nesse processo é fundamental conhecer a proposta curricular que se apresenta ao seu planejamento das ações para o ensino em EFE. Vamos discutir então a partir do que os sujeitos da pesquisa discorreram sobre a proposta curricular de sua Rede de Ensino. Nesse sentido, um pressuposto já esperado era de que as falas retratariam noções distintas a respeito das propostas, portanto, vemos que desse entendimento partem diferentes relações com que os docentes “escrevem” com os documentos. Para encabeçar a discussão, fragmentos de respostas dos professores K. T.<sup>50</sup> e B. D.<sup>51</sup> são mobilizados:

Sim, o documento atual é reorganização curricular da RMEF a partir da BNCC (Professor K. T.).

Sim, mas, ao mesmo tempo, estou em processo de compreensão, sendo que estou a praticamente a 1 (um) ano na Rede. Entendo que dominar o documento em sua práxis, exige uma questão de tempo. De forma sintética, compreendo que ela, a proposta pedagógica, está pautada numa formação integral do sujeito. Isso se revela e se efetiva, por exemplo, na dinâmica curricular do cotidiano escolar na possibilidade de organização de projetos interdisciplinares (transdisciplinares) com temas geradores definidos pelo contexto e comunidade escolar - na minha escola este ano decidimos pela Educação Ambiental - sem se perder de vista à universalidade do ensino de disciplinas (componentes curriculares, se preferirmos) das mais diversas matizes, como a Educação Física (de um universo das Ciências Humanas e Sociais), a Música e a Arte (Num diálogo diretamente artístico e estético), a matemática (de um campo das exatas) e outras manifestações mais amplas da formação humana. Seminários com temáticas interdisciplinares e outras ações educativas de forma que se articule o ensino na perspectiva da totalidade também se efetiva no ensino escolar cotidiano, expressando a formação de um sujeito integral (Professor B. D.).

Vemos que os trechos trazem entendimentos distintos que são passíveis de serem analisados. O que vemos explícito na fala do professor K. T. é a vinculação a BNCC. As conseqüências das políticas educacionais como a BNCC e ou a reforma do ensino médio preveem a (re)organização das redes de ensino dos municípios, estados e entidades federais para atender as demandas de uma educação técnica. As ações direcionadas por essas reformas

---

<sup>50</sup> Professor K. T.: 29 anos; especialização em fundamentos e organização curricular (2020); professor ACT na RMEF (Educação Infantil).

<sup>51</sup> Professor B. D.: 37 anos; doutorado em educação (2021); professor efetivo na RMEF (Ensino Fundamental I).

ao sistema educacional brasileiro, trazem consigo um currículo organizacional orientado pela BNCC cujo objetivo é homogeneizar o currículo das modalidades de ensino ofertadas pelas redes públicas e privadas através de competências e habilidades. Podemos perceber na BNCC quando propõe que a escola deva:

proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BRASIL, 2018, p. 466).

O ensino é voltado para o esvaziamento intelectual e conseqüente formação precarizada de alunos e professores, configurada pela lógica de demandas alinhadas a debates superados em relação a construção curricular que necessitamos no presente (Neira, 2018). A BNCC “pinta-se” como moderna, mas na verdade é retrógrada, tratando o ensino com base em competências e habilidades em detrimento do conhecimento, desenvolvimento do senso crítico e autonomia intelectual dos estudantes (Neira, 2018). Em teoria, o que se apresenta em sua redação e legitimação perante o público é a defesa de que a BNCC perspectiva uma visão niveladora das desigualdades sociais, garantidora do ensino e de aprendizagem padrão. Contudo, podemos visualizar que na prática a BNCC é um currículo tradicional, pautado na racionalidade técnica (revestido pelo discurso neoliberal) que descola os estudantes de uma formação preocupada e contextualizada com as demandas contemporâneas (Neira, 2018).

Podemos contrastar isso ao nos voltarmos para a fala do professor B. D. que indica um posicionamento mais alinhado ao que o documento da RMEF explicita. A PCRMEF parte de uma visão de interdisciplinaridade, tendo uma disposição por agrupamento dos componentes curriculares em áreas do conhecimento. Este arranjo de componentes curriculares visa promover uma educação articulada, estabelecendo relações pedagógicas que superem o ensino tradicional, aspirando por objetivo último “[...] [uma] formação humana integral [...] do/da estudante, no que diz respeito a sua constituição intelectual, cognitiva, afetiva, ética, social, política, estética, lúdica, biológica, física [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 39). A EF, seguindo este movimento, é inserida na área de linguagens, juntamente com Artes e as Línguas Portuguesa e Estrangeiras (Inglês e Espanhol).

Com esses dois trechos podemos analisar que as respostas respectivamente mobilizam com maior riqueza de elementos, duas visões diferentes sobre a PCRMEF. Percebemos com o parcial debate entre algumas bases de fundamentação de ambas as propostas que, de certa

forma, a PCRMEF se alinha com debates mais atuais quando defrontada com a BNCC. Essa constatação divergente entre docentes da mesma Rede de Ensino fica evidente ao contrastarmos as falas de professoras que representam o CA:

A proposta pedagógica tem como base a visão crítica de currículo, ou seja, envolve constante construção e reconstrução dos conteúdos, reflexão e críticas a questões relevantes da sociedade (Professora P. C.)<sup>52</sup>.

Conheço o PPP da escola. Na leitura, cheguei à preocupante constatação de que se trata de uma imensa colcha de retalhos, isto é, uma soma confusa, caótica e incoerente de compreensões, conceitos e autores distintos (Professora M. S.)<sup>53</sup>.

Podemos analisar que suas falas mobilizam entendimentos antagônicos a respeito da proposta do CA para a formação humana dos estudantes. O que estamos ressaltando aqui com esses trechos citados é como a docência se constitui com base em multidimensionalidades que expressam no fazer pedagógico (neste caso na mobilização da resposta) diferentes posições que o sujeito assumi frente seu trabalho na escola, o que pode envolver a explicitação de interações socioculturais, aspectos psicológicos, tempo de atuação na área, considerações políticas, compreensão histórica da educação etc. Em suma, a docência é um processo dinâmico e multifacetado, no qual as multidimensionalidades do fazer pedagógico se entrelaçam (Sacristán, 2000).

Seguindo essa direção, compreendemos em que é na prática que a reflexão crítica se concretiza (Freire, 2006). Dito isso, trazemos para o debate o que os docentes explicitaram ao responderem como dialogam ao proporem e organizarem em sua prática pedagógica os elementos teóricos que fundamentam as propostas curriculares. Para isso, trazemos trechos dos professores B. P.<sup>54</sup>, D. S.<sup>55</sup>, L. F.<sup>56</sup> e B. D.<sup>57</sup>:

Entendo que a minha prática pedagógica deve estar alinhada com o PPP da escola, inclusive para cumprir com os objetivos propostos por este documento. Também é necessário seguir os conteúdos estruturantes da Educação Física de acordo com os marcos legais da disciplina (PCNs e BNCC). Neste sentido, tenho minha compreensão de ensino a partir da minha formação acadêmica e

---

<sup>52</sup> Professora P. C.: 34 anos; doutorado em EF (2021); professora no CA (Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio).

<sup>53</sup> Professora M. S.: 43 anos; doutorado em educação (2014); professora no CA (Ensino Fundamental II e Ensino Médio).

<sup>54</sup> Professora B. P.: 33 anos; doutorado em EF (2018); professora ACT na RMEF (Ensino Fundamental I).

<sup>55</sup> Professor D. S.: 28 anos; mestrado em educação (2021); professor ACT em duas escolas na RMEF (Educação Infantil e Ensino Fundamental I).

<sup>56</sup> Professor L. F.: 33 anos; graduação em EF (2020); professor ACT na RMEF (Educação Infantil).

<sup>57</sup> Professor B. D.: 37 anos; doutorado em educação (2021); professor efetivo na RMEF (Ensino Fundamental I).

experiência profissional e consigo me adaptar às exigências da instituição escolar conforme a sua tradição (Professora 1)<sup>58</sup>.

A EBM destaca no seu PPP como objetivo maior desafio a construção de um projeto de educação que priorize o desenvolvimento social e pedagógico de todos os estudantes através de uma prática educativa mais significativa e emancipadora. No que quis diz respeito aos anos iniciais dos quais eu atuo como professor nesta escola, o currículo desta escola compreende em acordo com o que eu acredito e busco desenvolver nas minhas aulas de EF uma ação pedagógica voltada para uma educação integral, que compreende a dimensão linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural [...]. Neste sentido, meu trabalho desenvolvido ao longo desse ano se aproximou muito do brincar como um tema central de ensino nas minhas aulas de EF, através de jogos, brincadeiras e brinquedos [...] (Professor D. S.).

Minha prática educativa leva em consideração que as práticas corporais fazem parte de um processo cultural que se dá de forma histórica. Por isso considero o conhecimento de diferentes sistemas para a construção e mediação do conhecimento (Professor L. F.).

Compreendo estar suficientemente alinhada. A apropriação de conhecimentos que levem o aluno a entender e a se situar conscientemente no mundo e a agir nele também de forma consciente, é, talvez, a relação objetivamente posta mais coerente de minha prática com a teoria expressada no currículo da Rede. A formação de um sujeito crítico, emancipado e capaz de pensar conscientemente suas ações no mundo nos move em uníssono (Professor B. D.).

Partindo do que a professora B. P. retrata em sua fala, podemos inferir algumas considerações. Freire, Barreto e Wiggers (2020) colocam que o entendimento e apropriação do PPP por parte dos professores leva a ressignificação da prática pedagógica, legitimando o componente curricular EF dentro da escola. Entendemos que um documento de cunho orientador deve em suas atribuições como tal, expressar posições político-pedagógicas delimitando conceitualmente sua visão de mundo, sociedade, educação, e assim, oportunizar vias a serem seguidas pelos sujeitos que darão materialidade aos seus pressupostos no cotidiano escolar. Porém, ressaltamos que estruturado nas questões pertinentes da contemporaneidade, nos debates de currículo atuais, assumindo consciente e coerentemente sua função como documento base. Partindo destes argumentos, nos apoiamos em Fensterseifer e González (2007, p. 31) ao sublinharem que um documento orientador (Diretrizes, Parâmetros, Projetos Políticos Pedagógicos etc.) “recheado” com tais pressupostos deve “[...] estabelecer marcos claros a respeito das responsabilidades pedagógicas [...]” das escolas, estreitando assim, a relação com seus proponentes e sujeitos escolares.

---

<sup>58</sup> Precisamos marcar que a docente ao responder o questionário lecionava há apenas 1 semana na RMEF, sendo assim, as respostas as questões são baseadas na sua experiência no IFSC (1 ano e 8 meses de atuação). Portanto, nossas considerações igualmente refletiram essa demarcação.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) citados pela professora segundo Gramorelli e Neira (2009) consistiram em um “[...] marco no movimento de reorientação curricular [...] ao ampliar a compreensão acerca dos conteúdos da educação física para além do esporte [...]” (p. 07). Por um lado, os PCN's contribuíram para a incorporação de entendimentos renovados para área, estimulando discussões e a formulação de diretrizes curriculares em âmbito municipal, estadual e nacional. No entanto, por outro lado, examinando tais documentos, como os PCN's e a BNCC, percebe-se uma dispersão epistemológica e pedagógica em suas proposições, caracterizada pela falta de clareza na definição de uma concepção de conhecimento que explicita as especificidades formativas do trabalho com o objeto de ensino a ser ensinado na EFE (Rocha, 2021).

O fragmento relacionado a resposta do professor L. F.<sup>59</sup> é interessante de ser analisado mais profundamente. Partindo do que o docente explicita em relação ao seu entendimento sobre as manifestações corporais se inscreverem culturalmente na intervenção pedagógica em EF (Bracht, 1996, 2005; Daolio, 2004), vamos triangular possíveis considerações. Desta forma, é entendido na PCRMEF, como função do componente curricular EF, tratar das expressões culturais historicamente criadas pela humanidade, as sistematizando ao longo do processo educativo em níveis de complexidade e criticidade (FLORIANÓPOLIS, 2016a). Para dar conta destas articulações propostas, é atribuído a EF sistematizar a *cultura corporal de movimento* (Bracht, 1996, 2005) a definindo como sua especificidade pedagógica.

Posto isso, recorreremos a Bracht (1996) e Daolio (2004) ao considerarem que tomar a EF como um campo que tematiza uma “parcela” da cultura significa trabalhar com os sentidos e simbolismos próprios dos conhecimentos históricos encarnados nas manifestações corporais socialmente desenvolvidas pelos homens. Porém, os autores advertem a necessidade de empregar o termo “cultura” sob uma esfera crítica e contextualizada, tratando assim “[...] o movimentar-se e mesmo o corpo humano [...] entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos” (Bracht, 1996, p. 25).

Sob a dimensão cultural e a sua articulação com os conhecimentos curriculares perspectivados nas ações de ensino no cotidiano escolar, nós apoiamos em Daolio (2004, p. 8) ao colocar “o que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza”. Pode-se visualizar também na PCRMEF, onde partindo da

---

<sup>59</sup> Professor L. F.: 33 anos; graduação em EF (2020); professor ACT na RMEF (Educação Infantil).



identificação do que se valoriza atualmente dentro da escola, é que os conhecimentos, sejam de qualquer componente, ganham materialidade em seu fazer pedagógico (FLORIANÓPOLIS, 2016a). Neste sentido, as escolas que compõem a RMEF, devem em suas proposições tratar com o

[...] tensionamento dialético entre [...] conceitos do cotidiano e conceitos das ciências, das artes, da filosofia, da ética e afins, [...] [buscando] ampliar a compreensão dos/das estudantes acerca da realidade natural e cultural da qual fazem parte (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p. 25).

Isso pode ser triangulado com as falas que mobilizamos dos professores D. S.<sup>60</sup> e B. D.<sup>61</sup>. As perspectivas que eles citam guiar suas ações frente o trabalho pedagógico com os estudantes está alinhado com a visão dos autores da teoria crítica sobre a educação como um processo que inscreve aos sujeitos a possibilidade de transformarem sua realidade ao compreenderem-na mais apuradamente. Sendo assim, a articulação do currículo na prática em EF como expressão emancipadora na formação humana requer um compromisso com o diálogo, a reflexão crítica e a coerência ao sistematizar os conteúdos e conhecimentos (Freire, 2006). Essa perspectiva envolve uma cuidadosa consideração dos elementos teóricos do currículo e sua mobilização ao integrar as dimensões físicas, sociais e culturais no trabalho com o jogo, a dança, a luta etc. Ao explorar as implicações sociais, culturais e históricas encarnadas nas manifestações corporais da cultura corporal de movimento, tanto professores como estudantes, podem desenvolver uma compreensão mais profunda das relações entre corpo, sociedade e cultura (Bracht, 2005; Daolio, 2004). Nesse sentido, podem recriar os sentidos e significados históricos, sociais e culturais atribuídos as manifestações corporais através do engajamento com tais conteúdos e conhecimentos (Davidov, 1988).

Através do trabalho com o que grande parte dos professores colaboradores explicitaram ser o objeto de estudo e ensino da EF, a cultura corporal de movimento nos indica muitas possibilidades de sua tematização na escola. Nesse sentido, o conteúdo escolar em consonância com o objeto, é fruto, em parte, de decisões do professor à medida que seleciona um conjunto de conceitos e categorias a serem trabalhados nas situações de ensino e de aprendizagem com seus estudantes (Davidov, 1988). Posto isto, determinando a explicitação do que irá ser abordado em forma de conteúdo de ensino, o professor através dessa ação criadora, dimensiona aos conhecimentos sua importância e relevância naquele contexto, bem

---

<sup>60</sup> Professor D. S.: 28 anos; mestrado em educação (2021); professor ACT em duas escolas na RMEF (Educação Infantil e Ensino Fundamental I).

<sup>61</sup> Professor B. D.: 37 anos; doutorado em educação (2021); professor efetivo na RMEF (Ensino Fundamental I).

como direcionar os caminhos que serão trilhados nesse processo educativo. Somente a verbalização ou nomeação de conteúdos não confere aos estudantes a potencialidade que os conhecimentos específicos daquele conteúdo encarnam em si, dessa forma, não proporcionam uma visão integradora dos saberes estudados (Rocha, 2021).

Para se aproximar de um nível mais sintético e qualitativo de compreensão daquilo que é produto de engajamento nas aulas, é fundamental que alunos e professor, partam respectivamente de seus entendimentos acerca do objeto de estudo (Gasparin, 2007), conectando a percepção das relações existentes entre os conhecimentos que compõem um conteúdo de ensino, pois dessa maneira aproximam-se de um conhecimento vivo do real (Spirkin, 1969). Em uma outra passagem, Spirkin (1969) nos ressalta a importância de estudar os diferentes ramos dos saberes em conjunto, articulados entre si, pois de fato, na realidade é assim que se apresentam. Em vista disso, demonstrar as múltiplas relações e elementos comuns entre diferentes conhecimentos, permite expressar a trama complexa que os formam, e com isso, estreitar os níveis de compreensão da realidade de professor (mais sintético) e de estudantes (mais sincrético) (Gasparin, 2007). Sendo assim, trazemos para a discussão a relação entre docentes e discentes na construção curricular da escola.

A escola é e sempre foi um espaço de encontros, sejam aqueles mais triviais no intervalo, na sala de professores, na chegada/saída. Entretanto a escola também concentra outro tipo de encontro, o encontro de pessoas e suas ideias, desejos, anseios etc. À vista disso, algumas das diversas relações nos espaços sociais que convivemos transpõem os muros escolares de tal maneira que são trazidas para a sala de aula. O professor se pautando em uma prática progressista, sendo o sujeito que organiza e propõe conteúdos de ensino coerente e conscientemente, deve dar conta de lidar com os saberes ingênuos trazidos pelos estudantes e o saber científico o que é de sua responsabilidade como docente (Freire, 2006) de modo que alguns questionamentos se encontram envolvidos nesse processo, perguntas do tipo: ensinar o que? Quais conhecimentos terão centralidade no trabalho com os conteúdos escolares? Como articular os anseios dos estudantes em relação a determinados conteúdos de ensino?

O professor como sujeito responsável pelo programa de ensino, propondo e organizando um planejamento estruturado que leve em consideração o contexto cultural e a autonomia dos estudantes, pode mobilizar com uma riqueza maior de elementos, os conhecimentos e conteúdos que seus estudantes querem estudar (Freire, 2006). Nesse sentido, podemos fazer algumas inferências por meio das falas dos professores desdobradas das questões nº 40 e 41 presentes no questionário. Para essa discussão, mobilizamos os fragmentos mais

potentes que subsidiam o pensar/escrever sobre se/como os estudantes participam da proposição e organização dos conteúdos de ensino em EF.

Dos doze docentes colaboradores, apenas um (professor E. A.)<sup>62</sup> explicitou que não incorpora a participação dos estudantes em sua atividade de definição dos conteúdos de ensino. O docente dotado da capacidade de enxergar e incorporar essa responsabilidade em si, potencialmente age de maneira mais assertiva naquilo em que os estudantes carecem em termos de conhecimentos e conteúdos de ensino. Nesse contexto, a construção curricular deixa de ser uma imposição unilateral do docente para se tornar um diálogo constante entre professores e estudantes. Essa constatação pode ser ratificada com o fragmento dos professores B. D.<sup>63</sup> e L. P.<sup>64</sup>:

Entendo que o professor é o sujeito organizador do ensino, o que não significa dizer que ele o organiza de forma não participativa em relação aos estudantes. Assim, o professor precisa comunicar-se constantemente com os estudantes de modo que as decisões no âmbito da organização de ensino e de estudo deva se realizar coletivamente, com a participação efetiva dos estudantes (Professor B. D.).

O protagonismo advém do interesse e da possibilidade de se colocar como um profissional engajado no seu tempo e na sua prática pedagógica. Isso implica estudo e olhar atento ao que se passa do mundo e na vida dos estudantes, sempre com amor e afeto! (Professora L. P.).

Todos os outros onze disseram que constantemente dialogam com os estudantes, e por conseguinte, articulam algumas das contribuições trazidas por eles, mesmo que não frequentemente, como podemos analisar nos seguintes trechos:

No início do semestre eu questionava os alunos da disciplina "Condicionamento físico" sobre quais eram as suas preferências de atividades, explicando qual era a ementa da disciplina (bem ampla). Ao longo do semestre eu adequava o conteúdo das aulas de acordo com esta conversa inicial (algumas turmas preferiam circuitos intervalados de treino, outras preferiam atividades de alongamento e de meditação, outras preferiam atividades de corrida e educativos) (Professora B. P.)<sup>65</sup>.

De forma similar acontece na EBM, no entanto observo que lá tem mais protagonismo das crianças, até por que são crianças maiores de outra faixa etária, e muitas vezes durante as aulas e nos meus planejamentos eu incluía brincadeiras das quais as crianças me apresentavam e outras que constantemente me pediam para realizar, como por exemplo a jogo de queimada que partiu do interesse de alguns alunos que pediam durante as aulas

<sup>62</sup> Professor E. A.: 60 anos; doutorado em EF (2009); professor no CA (Ensino Fundamental II e Ensino Médio).

<sup>63</sup> Professor B. D.: 37 anos; doutorado em educação (2021); professor efetivo na RMEF (Ensino Fundamental I).

<sup>64</sup> Professora L. P.: 52 anos; pós-doutorado em educação (2014); professora no CA (Ensino Fundamental I e Ensino Médio).

<sup>65</sup> Professora B. P.: 33 anos; doutorado em EF (2018); professora ACT na RMEF (Ensino Fundamental I).

de EF e principal a brincadeira batatinha 1 2 3, uma brincadeira que ficou muito popular nas escolas por conta de uma série sul coreana que fez sucesso nos últimos anos. E acabou virando um conteúdo muito potente no meu planejamento por conta da problematização que foi possível realizar desta brincadeira que já existia a muito tempo, porém acabou sendo resinificada pela série num tom violento e reproduzido pelas crianças (Professor D. S.)<sup>66</sup>.

Sim. A participação inicia já na apresentação do plano de ensino, onde surgem algumas problematizações. E também ao longo do ano por meio da empatia, questões pessoais dos alunos e movimentos da sociedade (Professora P. C.)<sup>67</sup>.

Sim. Eles são consultados sobre o que eles gostam mais durante o semestre (Professora M. M.)<sup>68</sup>.

Ao analisarmos as falas, visualizamos um ponto em comum entre esses quatro fragmentos, seja ele a mobilização de conteúdos que os estudantes estejam mais familiarizados. Os movimentos feitos pelos docentes nos dizem um pouco sobre como podemos articular essas questões na escola. Aqui é possível apontar que o professor se depare com determinados conteúdos trazidos pela prática social dos estudantes (geralmente aqueles mais conhecidos), e nesse sentido, trabalhe de maneira a alargar as possíveis necessidades que os jovens nem sabiam que tinham nesses mesmos conteúdos, ou a incorporar novos, desconhecidos até então. Em um sentido freiriano tratar a curiosidade como inquietação indagadora, crítica e insatisfeita (Freire, 2006). Nesse sentido, o protagonismo dos estudantes se vê de certa forma representado nas escolhas de conteúdos, porém podemos problematizar essa relação ao incluirmos as discussões em torno da hegemonia de determinados conteúdos sistematizados pela área da EF.

Historicamente a EF tem se alinhado ao desenvolvimento de práticas que de modo hegemônico ocultam proposições que sejam outras, sendo assim denominadas de contra hegemônicas. Podemos evidenciar no documento sobre a reestruturação curricular da EF no CA essa preocupação de um horizonte pedagógico que abarque essas manifestações corporais com a mesma potência nas intervenções de ensino (Conceição *et al.*, 2020). Entretanto evidencia-se uma lacuna, especificamente no que diz respeito à ausência dos *conhecimentos presentes aos conteúdos de ensino* que compõem esse programa de estudo, embora a nomeação dos conteúdos em si seja realizada. No contexto da cultura corporal de movimento, entendemos que isso implica uma tematização estereotipada das potencialidades formativas específicas do jogo, da dança, da luta etc. destacando a dificuldade na explicitação dos conceitos, categorias e

<sup>66</sup> Professor D. S.: 28 anos; mestrado em educação (2021); professor ACT em duas escolas na RMEF (Educação Infantil e Ensino Fundamental I).

<sup>67</sup> Professora P. C.: 34 anos; doutorado em EF (2021); professora no CA (Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio).

<sup>68</sup> Professora M. M.: 48 anos; mestrado em ciências da saúde (2008); professora no IFSC (Ensino Técnico Integrado).

relações concretas que mobilizamos para identificar os conhecimentos das manifestações corporais no contexto do ensino de EFE (Rocha, 2021). O que queremos dizer é que trabalhar coerentemente com a cultura corporal de movimento nos relega tratar conscientemente com a cultura, com a linguagem e os sistemas simbólicos na construção do conhecimento pertinente ao nosso objeto de ensino (Rocha, 2021).

Atuar em conjunto com esse repertório, tensionando e provocando nas crianças/jovens as questões que respondem as necessidades delas (entendendo que somente a resposta não confere sentido a aquele conhecimento), se trabalha para inscrever um conteúdo social para os conhecimentos, construindo sentido e significado para os estudantes, de modo que potencialize uma leitura de mundo mais crítica (Freire, 2006, 2019). Nesse sentido, o protagonismo dos sujeitos escolares, portanto, está intrinsecamente ligado à construção de um currículo que seja sensível às necessidades e experiências dos alunos e vice versa, compreendendo essas intrincadas relações e as mobilizando coerente/intencionalmente.

## **5 AS INTERFACES PARA SE PENSAR A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇOS DE POSSIBILIDADES**

A inconclusão humana, reconhecida como tal, permite ao sujeito sua inserção em um permanente processo social de busca (Freire, 2006). Começar esta seção final articulando esse pensamento freiriano atesta o sentimento em que nos debruçamos para escrever esta pesquisa de mestrado. O que queremos dizer é que desde a graduação estamos desenvolvendo, pesquisando, estudando, escrevendo sobre a atividade pedagógica da EF e suas diversas temáticas e objetos de estudo. Nesse sentido, essa dissertação constitui-se como mais um “corpo” que dá movimento a esse processo de formação e de pesquisa contínuos. Esta metáfora, sugere que a presente dissertação é um elemento ativo e vital em um organismo mais amplo (pesquisa guarda-chuva), uma contribuição valiosa para o desenvolvimento de um corpo mais vasto de conhecimento que os pesquisadores do NEPEF/GEPPICE tem produzido no âmbito educacional do município de Florianópolis-SC nos últimos anos.

Nesse contexto, a dissertação não é concebida como um fim em si mesma, mas sim como uma peça fundamental que se insere em um quebra-cabeça mais abrangente. Com isso, entendemos que essa abordagem dialoga com a visão holística de uma pesquisa guarda-chuva, em que cada contribuição, mesmo que específica, desempenha um papel essencial no desenvolvimento do conhecimento sob diferentes olhares e perspectivas. A compreensão da importância da pesquisa dentro do contexto global destaca não apenas sua relevância individual, mas também seu papel na construção de uma base para futuras investigações. Portanto, ao

reconhecer a dissertação como parte de um todo, é igualmente crucial ressaltar sua singularidade e relevância específica no contexto da pesquisa em educação, assim como seus desafios e limitações envolvidos no decorrer do processo.

A dissertação, como parte desse organismo acadêmico em movimento, encontra resistências e pontos de tensão caracterizados pela relação intrínseca entre a produção de conhecimento científico e o sujeito que o elabora. Nesse contexto, a interpretação do fenômeno pesquisado emerge com as relações determinadas ao seu estudo, representando não apenas a objetividade aparente, mas também uma construção mediada por um conjunto de conceitos, categorias, perspectivas teóricas e, inevitavelmente, pelos interesses e posições políticas do pesquisador (Spirkin, 1969). Ao elaborar suas sínteses, o pesquisador invariavelmente influencia a narrativa com sua bagagem teórica e experiências, interpretando de acordo com seus referenciais conceituais mobilizados na tarefa de engajamento sobre o objeto de estudo. Essa perspectiva ressalta a subjetividade inerente à produção de conhecimento científico que, por sua vez, reflete as condições materiais do pesquisador ao decorrer do tempo e do espaço destinados a produção da pesquisa.

A compreensão de que o objeto científico expressa as relações do homem com um determinado fenômeno implica a consciência que ao estudá-lo, podem se manifestar em sua forma de exposição, lacunas na literatura, desafios metodológicos, limitações de “fôlego” em apresentar as considerações e sínteses finais etc. Essas considerações críticas para com o estudo são essenciais para uma reflexão sobre o trabalho realizado, de modo a contribuir com o apontamento de outros caminhos para seguirmos investigando a temática.

A partir dessas demarcações que permeiam a escrita da presente dissertação, passamos a aproximar o leitor do entendimento que assumimos ao tratar os “achados” do estudo, expondo, portanto, seu caráter transitório. A compreensão das considerações transitórias na pesquisa em educação revela-se fundamental, pois sugere não apenas uma posição metodológica, mas também uma consciência da dinâmica inerente à investigação, especialmente quando fundamentada nas ciências humanas e sociais.

A transitoriedade das “respostas” ressoa com a ideia de que as conclusões de uma pesquisa educacional não são estáticas, mas sim influenciadas pelo movimento histórico, social, cultural, político e econômico de onde se produz (Freire, 2006). Isso é particularmente relevante quando se lida com fenômenos complexos e dinâmicos com os quais o campo da educação diretamente se defronta, de modo que não podem ser reduzidos a formulações definitivas. Ao apresentar as aproximações de “respostas” ou “considerações” em relação às perguntas de pesquisa, reconhecemos a subjetividade e a interpretação inerentes ao processo de pesquisa.

Essas respostas, portanto, não são finais, mas sim uma expressão provisória do entendimento alcançado pelos proponentes até o momento da defesa desta dissertação. A humildade intelectual diante da complexidade do fenômeno educacional em que nos engajamos em estudar reforça a qualidade crítica da pesquisa, reconhecendo-a como um esforço em constante evolução (Freire, 2006).

Dessa maneira, é imperativo retomar as perguntas de pesquisa como ponto de partida essencial para expor nossas considerações finais e extrair as sínteses da jornada intelectual empreendida mesmo que transitórias. A problemática de pesquisa, cuidadosamente elaborada e refletida na definição do objetivo geral e específicos, se constitui como fio condutor que proporcionou sustentação de todo o arcabouço teórico e metodológico deste estudo. Cada componente, seja o objetivo geral delineando a direção abrangente da pesquisa ou os objetivos específicos desdobrando as dimensões particulares da indagação, desempenharam papel crucial na construção do percurso investigativo. A problemática, ao ser revisitada neste momento, serve como um ponto de ancoragem para a reflexão sobre o trabalho produzido, sendo agora possível discernir não apenas o progresso alcançado em relação aos objetivos estabelecidos, mas também identificar possíveis desdobramentos e lacunas que merecem atenção adicional em pesquisas futuras.

Sendo assim, *como professores de Educação Física em escolas das redes de ensino de Florianópolis-SC dialogam com o currículo escolar ao proporem e organizarem conteúdos de ensino?* A partir de agora, passamos a tecer nossas contribuições.

Identificamos como uma limitação da pesquisa não ter sido possível observar a prática dos docentes *in loco* no sentido de coletar mais elementos/construtos para análise sobre a coerência entre o que apresentaram de respostas no questionário e sua prática educativa efetivamente nas escolas. O questionário utilizado na pesquisa, embora forneça informações sintomáticas das relações que nos propusemos a investigar, possui suas limitações na captura da complexidade e nuances da ação pedagógica cotidiana (Negrine, 2017). Além disso, a falta de dados observacionais impede a pesquisa de explorar as interações dinâmicas entre os docentes e os estudantes, o ambiente de ensino e de aprendizagem e as estratégias pedagógicas adotadas. As discussões empreendidas na pesquisa aliadas com esses dados que se encontram ausentes aqui poderiam nos trazer diferentes interpretações e sínteses.

Outra lacuna que pudemos identificar foi a pouca discussão e análise com base nos dados trazidos pelos docentes do IFSC. Justificamos sua ausência em dois pontos, sendo i) somente duas professoras responderam ao instrumento e ii) houveram dificuldades em articular

os fragmentos na triangulação dos dados, sendo assim, entendemos que não atingimos o mesmo parâmetro de discussão e análise quando os contrastamos com as outras Redes de Ensino.

Contudo, entendemos que pesquisamos profusamente as Redes de Ensino campos da investigação e conseguimos avançar em respostas as questões problema elaboradas. Pudemos nos deparar com a compreensão de que diferentes locais e culturas de escola influenciam diretamente o entendimento de currículo por parte dos professores, pois dimensiona a complexidade e a singularidade de cada contexto educacional. Ao refletir sobre distintos locais e culturas escolares, emerge a compreensão de que não existe uma abordagem única e universal em relação ao currículo. Cada contexto escolar, enraizado em sua própria cultura, configura suas relações e entendimentos específicos sobre o significado e propósito do currículo por aqueles sujeitos escolares. Nesse sentido, entendemos que os professores colaboradores não esgotam o pensar/escrever sobre o currículo, suas práticas e as próprias Redes de Ensino pesquisadas dadas as proporções. Dessa forma, os materiais de análise podem vir a ser reinterpretados, pois demonstram potência em sua essência como fontes de dados.

Ao destacar a importância da busca pelo entendimento da cultura escolar em que estão inseridos, os educadores nos mostraram que perspectivam agir de maneira mais autônoma em relação ao currículo. Parafraseando Freire (2006) ao criarem o mundo, os seres humanos passam a atuar com a liberdade ética de “[...] de optar, decidir, de lutar, de fazer política [...]” (p. 52). Compreendemos, portanto, que a autonomia docente é intrinsecamente ligada à capacidade de compreender e agir no currículo de acordo com as particularidades de cada ambiente educacional, mobilizando nas intervenções de ensino uma abordagem mais sensível e contextualizada.

Nesse sentido, a busca por incorporar em sua identidade a autonomia docente, ancorada em um entendimento profundo da cultura escolar, é potencializada pela formação continuada e reuniões de debate que estruturam seu tempo e espaço a instigar os professores nessa busca. A formação continuada, portanto, não deve ser formatada como uma mera exigência burocrática, mas como um investimento fundamental na qualidade do ensino e na capacidade dos educadores de refletirem sobre sua própria prática, aproximando-se do que Giroux (1997) conceitua como intelectuais transformadores.

A conexão entre a construção curricular e o protagonismo dos sujeitos escolares ganha ainda mais relevância ao considerar a diversidade de contextos culturais. A construção curricular não deve ser percebida como um processo unilateral, mas sim como uma construção coletiva que incorpora as responsabilidades do docente e as necessidades dos estudantes.



A articulação da prática consciente e refletida, permeada pela coerência em suas ações, é fundamental para o delineamento de uma educação humanizadora e emancipadora (Freire, 2006). A prática pedagógica consciente implica uma compreensão sistematizada dos objetivos educacionais, reconhecendo o papel central dos conhecimentos específicos na formação dos estudantes. Essa consciência impulsiona a reflexão sobre como os conteúdos de ensino em EF por meio de seu objeto, são propostos e organizados, considerando sua relevância na escola. Observa-se uma tendência na área da EF em que a proposição e organização dos conteúdos de ensino (tanto nas formulações teóricas e documentos base como em nossos programas de ensino escolares) muitas vezes ocultam os conhecimentos formativos específicos, não os tratando como objetos de ensino que potencializam a centralidade das atividades da cultura corporal de movimento encarnados nas manifestações corporais do jogo, da dança, da luta etc. (Rocha, 2021).

Entendemos assim que busca-se argumentar a necessária a discussão em torno da responsabilidade de tratá-los de maneira sistemática na escola, indo ao encontro de reconhecer que os conhecimentos específicos não devem ser relegados a segundo plano, mas sim elevados à condição de elementos fundamentais na formação dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael Whitman. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis: Vozes, 1997.
- APPLE, Michael Whitman. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 55-78, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/apple.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BOURDIEU, Pierre. O camponês e seu corpo. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 26, p. 83-92, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/6xd95mYYwF7h8XG39cfhfcG/>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BRACHT, Valter. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 23-28, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139640/134934>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, São Paulo, v. 48, n. 19, p. 69-87, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- BRACHT, Valter. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: Editora da Universidade de Pernambuco, 2005. p. 97-106.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 out. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 06 out. 2022.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CORREIA, Wilson Francisco. O que é conservadorismo em educação? **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 78-90, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/767>. Acesso em: 18 set. 2022.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Polêmicas do nosso tempo).

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 28, p. 27-37, jul. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9123/9549>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 320-328, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3152/1987>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: SME, 2016a.

FLORIANÓPOLIS. **Plano Municipal de Educação**. Florianópolis: SME, 2016b. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26\\_10\\_2018\\_12.15.31.3e1bcbd82c8eb1f6ff80d75e1fb8cd64.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_10_2018_12.15.31.3e1bcbd82c8eb1f6ff80d75e1fb8cd64.pdf). Acesso em: 18 nov. 2022.

FREIRE, Juliana de Oliveira; BARRETO, Aldecilene Cerqueira; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Currículo e prática pedagógica no cotidiano escolar da Educação Física: uma revisão em periódicos nacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, p. 01-14, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/vWqkzd9qT66TDTZ7n64Z9rC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Educação Contemporânea). Edição Revista e Ampliada.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- GRAMORELLI, Lílian Cristina; NEIRA, Marcos Garcia. Dez anos de Parâmetros Curriculares Nacionais a prática da Educação Física na visão dos seus autores. **Movimento**, v. 15, n. 4, p. 107-126, out./dez. 2009. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/6863>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de desenvolvimento institucional 2020-2024**. Santa Catarina: IFSC, 2020. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/pdi-2020-2024>. Acesso em 22 nov. 2023.
- INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **O IFSC**. Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/o-ifsc>. Acesso em: 19 out. 2023.
- INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Câmpus**. Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/campus>. Acesso em: 19 out. 2023.
- KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da Costa. Escola sem partido - produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. esp., p. 184-205, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647835/15190>. Acesso em: 06 out. 2022.
- LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 01-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- LIMA, Elizabeth Christina de Andrade; LIMA, Isabelly Cristiany Chaves. O neoconservadorismo religioso e heteronormatividade: a “bolsonarização” como produção de sentido e mobilização de afetos. **Rev. Cadernos de Campo**, Araraquara, n. 28, p. 325-350, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/13273/9667>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- LUCINI, Andreia Cristina Guimarães Cantuária; KONAGESKI, Lorenzo dos Santos. A influência dos *bots* na ascensão da extrema direita no Brasil durante e após 2018. **Rev. Sítio Novo**, Palmas, v. 5, n. 4, p. 05-20, 2021. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/964>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 09, p. 51-75, set./dez. 1998. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09\\_06\\_CARLOS\\_MARCELO.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf). Acesso em: 13 nov. 2021.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução de Lucia Pellanda Zimmer. São Paulo: Cortez, 1997.
- MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 01-19, 2020. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2022.

MESSENERG, Débora. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes da direita brasileiros. **Soc. estado**. Brasília, v. 32, n. 03, p. 621-647, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/KP5Fw74VrvfByjxRpHfKbRS/?lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2022.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, p. 113-146, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciên. Esporte**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 40, p. 215-223, maio 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 31, n. esp., p. 55-74, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14806>. Acesso em: 06 out. 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A lógica de construção de um projeto de pesquisa no campo educacional. **Trilhas**, Belém, v. 5, n. 1, p. 105-108, jul. 2004.

PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS. **Mapas unidades educativas**. Florianópolis, 2023a. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=mapas+unidades+educativas&menu=4&submenuid=139>. Acesso em: 19 out. 2023.

PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS. **Formação Continuada**. Florianópolis, 2023b. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=formacao+continuada&menu=11&submenuid=255>. Acesso em: 11 nov. 2023.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRATES, Isadora Vieira. **Os grêmios estudantis na rede municipal de ensino de Florianópolis: perspectivas contemporâneas sobre o movimento estudantil**. 2023. Dissertação

(Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

ROCHA, Leonardo da Fonseca. **O ensino em educação física escolar: reflexões sobre os conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

RODRIGUES, Emily Scheffeler. **Um olhar das especialistas sobre a contemporaneidade e a criticidade do tema diversidade cultural e currículo.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **El ser y la consciencia: el pensamiento y los caminos de su investigacion.** Traducción por Augusto Vidal Roget. 2. ed. México: Editorial Grijalbo, 1963.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Darlan da. **A socialização docente de professores de educação física em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SPIRKIN, Alexander Georgyevich. **Materialismo dialectico y logica dialectica.** Traducción por José Lain. México, D. F.: Editorial Grijalbo, 1969. (Coleção 70).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Colégio de Aplicação.** Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://www.ca.ufsc.br/historico-do-ca/>. Acesso em: 19 out. 2023.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 25-42, set. 2009. Disponível em: <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/930/540>. Acesso em: 22 nov. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-43.

**APÊNDICE A – MATRIZ ANALÍTICA DE CONSTRUÇÃO DAS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO**

(continua)

<b>Matriz Analítica</b>		
<b>Perguntas de Pesquisa</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Questões</b>
<p align="center"><b>Problema</b></p> <p>Quais as possíveis interlocuções entre identidade docente e prática educativa a partir do currículo escolar sob o olhar transdisciplinar do paradigma da complexidade?</p> <p align="center"><b>Objetivo Geral</b></p> <p>Compreender as possíveis interlocuções entre identidade docente e prática educativa a partir do currículo escolar no emaranhado cultural das escolas públicas de diferentes redes de ensino na região metropolitana Florianópolis-SC a partir do olhar transdisciplinar do paradigma da complexidade.</p>	<p>Compreender o protagonismo dos sujeitos escolares na construção do currículo;</p>	<p>Você sabe como é elaborado o currículo na sua Rede de ensino?</p> <p>Quem são as pessoas responsáveis pela sua elaboração?</p> <p>O que você entende como protagonismo dos sujeitos escolares na construção do currículo escolar?</p> <p>Há algum movimento de estudo coletivo do currículo escolar na Rede de ensino em que trabalha? Se sim, em quais espaços? (formação continuada, reuniões pedagógicas etc.) Se não, porque você acredita que esse tema esteja ausente?</p> <p>Na escola onde você atua existe algum movimento de construção coletiva do currículo escolar? Se sim, como acontece este movimento? Se não, porque você acredita que esse tema esteja ausente?</p> <p>Você participou da construção curricular na Rede de ensino em que trabalha? De que forma?</p>
	<p>Analisar o currículo escolar de instituições de ensino municipais e federais da região metropolitana de Florianópolis-SC;</p>	<p>O que você compreende ser o currículo escolar?</p> <p>Você conhece a proposta pedagógica de sua Rede de ensino? Você poderia descrevê-la?</p> <p>Quais limites e possibilidades você identifica em sua prática educativa no currículo escolar de sua instituição?</p>
	<p>Analisar as relações entre as identidades docentes e o movimento de construção curricular na disciplina de Educação Física;</p>	<p>Qual proposta pedagógica embasa sua prática educativa?</p>

**APENDICE A – MATRIZ ANALÍTICA DE CONSTRUÇÃO DAS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO**

(conclusão)

<b>Matriz Analítica</b>		
<b>Perguntas de Pesquisa</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Questões</b>
<p align="center"><b>Problema</b></p> <p>Quais as possíveis interlocuções entre identidade docente e prática educativa a partir do currículo escolar sob o olhar transdisciplinar do paradigma da complexidade?</p> <p align="center"><b>Objetivo Geral</b></p> <p>Compreender as possíveis interlocuções entre identidade docente e prática educativa a partir do currículo escolar no emaranhado cultural das escolas públicas de diferentes redes de ensino na região metropolitana Florianópolis-SC a partir do olhar transdisciplinar do paradigma da complexidade.</p>	<p>Compreender as relações dos elementos teóricos que embasam os currículos com os aspectos do processo de desenvolvimento docente;</p>	<p>Como você compreende a relação da sua prática educativa com os elementos teóricos que embasam o currículo de sua Rede de ensino?</p>
	<p>Entender as possíveis compreensões sobre os conteúdos relacionados a cultura corporal de movimento nos currículos das escolas.</p>	<p>O que você compreende como cultura corporal de movimento na educação física escolar?</p> <p>Você utiliza outro conceito para tratar o objeto da educação física escolar? Qual?</p> <p>Quais conteúdos você trabalha em sua prática educativa?</p> <p>Quais destes conteúdos têm maior potência em sua prática educativa? Porque?</p> <p>Como você organiza os conteúdos em sua prática educativa durante o ano letivo? (bimestral, trimestral, semestral etc.)</p> <p>Os/as estudantes participam do planejamento de suas aulas? De que forma?</p>



**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**CENTRO DE DESPORTOS**

Você concorda com o que é apresentado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido? \*

- Sim  
 Não

Dados de  
caracterização  
pessoal

As informações referentes ao sr(a) serão sigilosos e privados assegurados pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

1. Nome \*

2. Local de nascimento (Cidade e Estado) \*

3. Idade \*

4. Gênero \*

- Masculino  
 Feminino  
 Outro  
 Outro: \_\_\_\_\_

5. Estado Civil \*

- Solteiro(a)  
 Casado(a)  
 Separado(a)  
 Divorciado(a)  
 Viúvo(a)

6. Você tem filhos? Se sim, quantos? \*

7. Cidade e bairro onde reside atualmente \*

8. Quantas pessoas residem em sua casa? \*

9. Assinale alternativa que corresponda atualmente a RENDA FAMILIAR MENSAL \*

*Marcar apenas uma:*

- 1 salário mínimo
- De 2 a 4 salários mínimos
- De 5 a 7 salários mínimos
- De 8 a 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos

Dados de  
caracterização  
profissional

As informações referentes ao sr(a) serão sigilosos e privados assegurados pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

10. IES onde realizou formação acadêmica inicial (graduação) e ano de conclusão \*

11. Formação acadêmica (assinalar maior formação) \*

- Pós-Doutorado
- Doutorado
- Mestrado
- Especialização

12. Área de concentração e local (programa de pós-graduação) de formação da(s) sua(s) pós-graduação(ões) \*

Ex: Mestrado: Sociologia e História da Educação/PPGE/UFSC; Especialização: Atividade Física e Saúde/CDS/UFSC

13. Ano de conclusão (última formação) \*

14. Atuação profissional \*

*Marcar apenas uma:*

- Professor(a) de Educação Física
- Direção
- Coordenador(a)
- Outro: \_\_\_\_\_

15. Tempo total atuando na educação básica \*

16. Rede de ensino onde atua \*

*Marcar apenas uma:*

- Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
- Secretaria Municipal de Educação de São José
- Rede Federal de Ensino (Colégio de Aplicação da UFSC)
- Rede Federal de Ensino (IFSC)

17. Em qual/quais escola(s) você atua neste momento? \*

18. Há quanto tempo atua nesta(s) escola(s)? \*

19. Regime de trabalho \*

*Marcar apenas uma:*

Efetivo(a)/concursado(a)

Substituto(a) ou Admitido em Caráter Temporário (ACT)

20. Qual seu principal interesse ao definir a(s) escola (s) que atua neste momento \*

21. Qual sua carga horária na(s) escola(s)? \*

22. Atualmente você trabalha com o ensino: \*

*Marque todas que se aplicam*

Educação Infantil

Educação Fundamental I

Educação Fundamental II

Ensino Médio

Ensino Técnico Integrado

Educação de Jovens e Adultos

Outro: \_\_\_\_\_

23. Você atua em outra atividade laboral? \*

Sim

Não

24. Caso a sua resposta na questão anterior for "SIM", descreva os locais de atuação e a função exercida nestes locais. \*

25. Qual seu meio de transporte usual até o trabalho? \*

26. Distância aproximada de casa até o trabalho? \*

27. Assinale a alternativa que corresponda atualmente a sua RENDA INDIVIDUAL MENSAL:

\*

*Marcar apenas uma:*

1 salário mínimo

De 2 a 4 salários mínimos

De 5 a 7 salários mínimos

De 8 a 10 salários mínimos

Acima de 10 salários mínimos

Questões de  
aprofundamento  
sobre a temática

As questões tem por objetivo coletar informações, opiniões, crenças, normas e valores que serão utilizadas somente na elaboração da presente pesquisa, resguardando o anonimato dos(as) colaboradores(as).

28. O que você compreende ser o currículo escolar? \*
29. Você conhece a proposta pedagógica de sua Rede de ensino? Você poderia descrevê-la? \*
30. Você sabe como é elaborado o currículo na sua Rede de ensino? Quem são as pessoas responsáveis pela sua elaboração? \*
31. Quais limites e possibilidades você identifica em sua prática educativa no currículo escolar de sua instituição? \*
32. Há algum movimento de estudo coletivo do currículo escolar na Rede de ensino em que trabalha? Se sim, em quais espaços? (formação continuada, reuniões pedagógicas etc.) Se não, porque você acredita que esse tema esteja ausente? \*
33. Você participou da construção curricular na Rede de ensino em que trabalha? De que forma? \*
34. Qual proposta pedagógica embasa sua prática educativa? \*
35. Como você compreende a relação da sua prática educativa com os elementos teóricos que embasam o currículo de sua Rede de ensino? \*
36. Para você, qual é o objeto de estudo da Educação Física que deva ser tratado na escola? \*
37. Quais conteúdos você trabalha em sua prática educativa? \*
38. Quais destes conteúdos têm maior potência em sua prática educativa? Porque? \*
39. Como você organiza os conteúdos em sua prática educativa durante o ano letivo? (bimestral, trimestral, semestral etc.) \*
40. Os/as estudantes participam do planejamento de suas aulas? De que forma? \*
41. O que você entende como protagonismo dos sujeitos escolares na construção do currículo escolar? \*

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**ANEXO A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CENTRO DE DESPORTOS**

Florianópolis 2023

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: “**Currículo e identidade docente: articulações com a cultura escolar a partir do olhar transdisciplinar**”. Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Destacamos que todas as etapas da pesquisa estão pautadas na Resolução 466/2012, de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde). Para preservar todos os aspectos éticos desta pesquisa, o projeto foi encaminhado para o CEPESH, que é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (conforme art. 17º., inc. IX da resolução 510/16).

Você receberá uma via deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

**1) Objetivos do Estudo:**

**OBJETIVO GERAL**

Compreender as possíveis interlocuções entre identidade docente e prática educativa a partir do currículo escolar no emaranhado cultural das escolas públicas de diferentes redes de ensino na região metropolitana Florianópolis-SC a partir do olhar transdisciplinar do paradigma da complexidade.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analisar o currículo escolar de instituições de ensino municipais e federais da região metropolitana de Florianópolis-SC;
- Compreender o protagonismo dos sujeitos escolares na construção do currículo;
- Compreender as relações dos elementos teóricos que embasam os currículos com os aspectos do processo de desenvolvimento docente;

- Analisar as relações entre as identidades docentes e o movimento de construção curricular na disciplina de Educação Física;
- Entender as possíveis compreensões sobre os conteúdos relacionados a cultura corporal de movimento nos currículos das escolas.

## **2) Procedimentos:**

Como decisões metodológicas, serão realizados estudos de casos descritivos para analisar as propostas curriculares da rede municipal e das escolas federais de Florianópolis-SC. A partir da perspectiva do estudo sobre currículo, os colaboradores do estudo, serão os coordenadores pedagógicos, professores de Educação Física (efetivos e contratados em caráter temporário), e, quando necessário estudantes da educação básica (que serão autorizados pelos familiares para a participação na investigação) selecionados a partir da participação espontânea. Serão realizadas uma ou mais entrevistas, previamente agendadas, a serem realizadas nas dependências do seu local de trabalho e de estudo, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida aos sujeitos da pesquisa para confirmação sobre as informações coletadas e aprovação no processo de validação interpretativa dos dados. Além das entrevistas serão realizadas observações das aulas de Educação Física da escola, bem como, reuniões, passeios e atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar. Os dados, após análises, serão discutidos com os participantes da pesquisa em cada unidade de ensino pesquisadas, para ampliar a participação efetiva e protagonismo dos participantes da investigação.

## **3) Riscos e Benefícios do Estudo:**

Primeiro: Sua adesão como colaborador (a) neste estudo, não oferece risco à sua saúde, tampouco será submetido (a) a situações constrangedoras. Mesmo que a pesquisa não ofereça risco a sua saúde, deixamos claro que a sua participação será fomento para a construção de dados para a produção de conhecimento. Neste caso, manteremos o seu anonimato para evitar todo e qualquer constrangimento no processo analítico e no alcance acadêmico que a pesquisa terá.

Segundo: Você receberá via da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Ainda que remota, todo e qualquer risco de quebra de sigilo das suas informações, como identificação da sua identidade profissional, a análise das informações não se debruçará

em críticas e juízo de valores que ofendam ou desprestigiem a sua atividade profissional e integridade pessoal. Isso indica que, de forma alguma, a coleta e análise de dados irá trazer desconfortos ou constrangimentos para o (a) senhor (a).

Quarto: Os procedimentos podem evocar memórias e mobilizar sentimentos nem sempre agradáveis nos participantes. Mesmo assim, as questões serão apresentadas previamente para que compreendam os caminhos da coleta de dados e possibilite um aceite anterior à coleta de dados.

Quinto: Conforme Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016, todo e qualquer dano causado pela pesquisa ao participante será de responsabilidade do pesquisador e da instituição proponente. Neste caso, ao entender a existência de algum risco ao participante, a pesquisa será encerrada.

Sexto: Os participantes da pesquisa serão acompanhados durante todo o período da investigação, em caso de necessidade, sendo comprovado que o motivo foi por conta do processo de coleta de dados, e os participantes terão total assistência do pesquisador. Sejam elas materiais ou financeiras.

Sétimo: Embora o (a) sr(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que o (a) sr (a) poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso informar sua decisão.

#### **4) Confidencialidade:**

Os dados referentes ao sr (a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o (a) sr (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta. Conforme e Resolução 510/2016 o pesquisador tem a responsabilidade de manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Ficando estas informações completamente disponíveis aos participantes da pesquisa para consulta.

#### **5) Voluntariedade:**

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

**6) Garantia de ressarcimento:**

Esclarecemos que a participação é voluntária e não haverá retribuição financeira ao aceite da sua colaboração nesta investigação. Toda e qualquer necessidade financeira que seja necessária para o deslocamento e participação logística dos participantes na pesquisa, será de responsabilidade do pesquisador.

**7) Contatos e Questões:**

(48) 99924-9600 / victor.julierme@ufsc.br

Professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição

Campus Reitor João David Ferreira Lima

Florianópolis - Santa Catarina - Brasil

CEP: 88040-900

**8) Endereço do Comitê de ética e pesquisa com seres humano da UFSC:**

Universidade Federal de Santa Catarina

Pró-Reitoria de Pesquisa

Prédio Reitoria II

R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC

CEP 88.040-400

Contato: (48) 3721-6094

cep.propesq@contato.ufsc.br

Professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição  
(COORDENADOR DA PESQUISA)

---

(Assinatura do Participante)



## ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** CURRÍCULO E IDENTIDADE DOCENTE: ARTICULAÇÕES COM A CULTURA ESCOLAR A PARTIR DO OLHAR TRANSDISCIPLINAR

**Pesquisador:** Victor Julierme Santos da Conceição

**Área Temática:**

**Versão:** 5

**CAAE:** 42599920.4.0000.0121

**Instituição Proponente:** Colégio de Aplicação - UFSC

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.921.206

#### Apresentação do Projeto:

**Resumo:**

Esta pesquisa se dedica a responder a seguinte questão norteadora: Quais as possíveis interlocuções entre identidade docente e prática educativa a partir do currículo escolar sob o olhar transdisciplinar do paradigma da complexidade? Para dar conta desta tarefa é proposto os seguintes objetivos: GERAL: Compreender as possíveis inter-locuções entre identidade docente e prática educativa a partir do currículo escolar sob o olhar transdisciplinar do paradigma da complexidade no emaranhado cultural das escolas públicas de diferentes redes de ensino na cidade de Florianópolis-SC; ESPECÍFICOS: Analisar o currículo escolar de instituições de ensino municipais e federais na cidade de Florianópolis-SC; Compreender o processo de construção do currículo escolar e o protagonismo dos sujeitos da comunidade escolar; Compreender as relações dos elementos teóricos que embasam os currículos com os aspectos do processo de desenvolvimento docente; Analisar as relações entre as identidades docentes e o movimento de construção curricular na disciplina de Educação Física; Entender as possíveis compreensões sobre os conteúdos relacionados ao corpo nos currículos das escolas públicas da cidade de Florianópolis. Como decisões metodológicas, serão realizados estudos de casos descritivos para analisar as propostas curriculares da rede municipal e das escolas federais de Florianópolis-SC. Os colaboradores do estudo, serão os coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis - SC, Colégio de Aplicação da UFSC e Instituto Federal de Santa Catarina

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.921.206

(Campus Florianópolis), e professores de Educação Física (efetivos e contratados em caráter temporário) selecionados a partir da participação espontânea. Para o processo de coleta de dados será utilizado diário de campo, entrevista semi- estruturada, ob- servação e análise documental. Os dados serão analisados a partir do processo de triangulação e categorização dos conteúdos das informações. Essa pesquisa será tratada como projeto guarda-chuva do GEPPICE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Educativa, Identidade Docente e Cultura Escolar, que envolve estudantes de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Portanto, é um es- paço de produção de conhecimento e também de formação de pesquisadores.

Hipótese:

Partimos da perspectiva que o currículo escolar é fragmentado por conta da relação cartesiana entre o conhecimento tratado na escola o conhecimento científico assumidamente hegemônico. Neste sentido, essa pesquisa aponta a possibilidade de mudança paradigmática a partir da análise ampliada sobre o que fazem os professores da escola. Essa mudança paradigmática irá ampliar o olhar sobre o conhecimento e construir propostas pedagógicas amparadas na perspectiva de um currículo transdisciplinar. Metodologia Proposta:

Para responder a problemática de estudo (Quais as possíveis interlocuções entre identidade docente e prática educativa a partir do currículo escolar sob o olhar transdisciplinar do paradigma da complexidade?), este projeto de pesquisa tem como estratégia metodológica desenvolver estudos com atores da educação (especialmente professores de Educação Física, mas também diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros mais) das instituições federais e municipal de ensino da cidade de Florianópolis-SC. Além disso buscaremos estudar as propostas curriculares das instituições escolhidas como palco de investigação, a partir de estudos de caso em escolas selecionadas. Os sujeitos escolhidos para contribuir na resposta ao problema de pesquisa estão diretamente relacionados com a gestão pedagógica das escolas. Pensado em saber como a organização do processo de ensino aprendizagem, o embasamento teórico-filosófico, e a forma como a comunidade escolar se organiza para dar conta da proposta curricular, é que escolhemos os responsáveis pela organização pedagógica das instituições. Além dos coordenadores pedagógicos, serão entrevistados professores de Educação Física que atuam na coordenação da disciplina de Educação Física na rede de ensino público. Entendo que esses sujeitos pode contribuir para entender como a disciplina se organiza frente às demandas do currículo. O protagonismo dos sujeitos da pesquisa os colocam como colaboradores da produção do conhecimento esperado com esta pesquisa. Neste sentido farão parte da pesquisa os diretores de

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.921.206

ensino, coordenadores pedagógicos e coordenadores da disciplina de Educação Física da Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis - SC, Colégio de Aplicação da UFSC e Instituto Federal de Santa Catarina (Campus Florianópolis). Além destes sujeitos farão parte da pesquisa professores de Educação Física, que aceitem participar da pesquisa, para compreender o cotidiano do planejamento e compreensão sobre currículo escolar. Esses sujeitos serão convidados levando em consideração a participação espontânea, conforme aponta Molina Neto (2010), ao entender que essa forma de participação contribui com o volume e veracidade dos dados de campo. Ao aceitarem participar da pesquisa comprovam na sua subjetividade a importância atribuída ao tema e problemática de pesquisa. Como procedimentos para coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos: Observação participante, entrevista semiestruturada, diário de campo.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender as possíveis interlocuções entre identidade docente e prática educativa a partir do currículo escolar no emaranhado cultural das escolas públicas de diferentes redes de ensino na REGIÃO METROPOLITANA Florianópolis-SC a partir do olhar transdisciplinar do paradigma da complexidade. Objetivo Secundário:

Analisar o currículo escolar de instituições de ensino municipais e federais da região metropolitana de Florianópolis-SC; Compreender o protagonismo dos sujeitos escolares na construção currículo; Compreender as relações dos elementos teóricos que embasam os currículos com os aspectos do processo de desenvolvimento docente; Analisar as relações entre as identidades docentes e o movimento de construção curricular na disciplina de Educação Física; Entender as possíveis compreensões sobre os conteúdos relacionados a cultura corporal de movimento nos currículos das escolas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A adesão como colaborador (a) neste estudo, não oferece risco à sua saúde, tampouco será submetido (a) a situações constrangedoras. Mesmo que a pesquisa não ofereça risco a sua saúde, deixamos claro que a participação será fomento para a construção de dados para a produção de conhecimento. Neste caso, manteremos o anonimato dos participantes para evitar todo e qualquer constrangimento no processo analítico e no alcance acadêmico que a pesquisa terá. No processo de coleta e validação das informações o participante receberá uma via da sua entrevista para

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.921.206

validar, retirar ou modificar as informações, à seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa. Embora venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que todos os participantes poderão desistir a qualquer momento bastando para isso informar sua decisão.

**Benefícios:**

Entendemos que o processo narrativo, observação participante e construção de diários a partir das conversas informais, são instrumentos que vão para além do processo de coleta de informações. Essas mecanismos são formativos e podem contribuir com o cotidiano pedagógico, mesmo que não seja objeto da pesquisa. Além disso os objetivos transversais desta pesquisa buscam propor um movimento curricular transdisciplinar. Neste sentido, entende-se que um currículo que avance do ponto de vista paradigmático, contribui para ampliar o olhar sobre todo o movimento educacional estudado.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de pesquisa de Victor Julierme Santos da Conceição do Colégio de Aplicação - UFSC.

Estudo nacional, unicêntrico e prospectivo.

Financiamento próprio: R\$27,597,00

País de origem: Brasil

Número de participantes no brasil: 50

Previsão de início de estudo: 31/03/2023

Precisão de término de estudo: 30/12/2024

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

**Recomendações:**

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Recomendo a aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

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

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



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC**



Continuação do Parecer: 5.921.206

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2061548_E1.pdf	21/02/2023 18:30:42		Aceito
Outros	CARTA_resposta_versao_4.pdf	21/02/2023 18:30:21	Victor Julierme Santos da Conceição	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5901222_E1.pdf	21/02/2023 18:30:04	Victor Julierme Santos da Conceição	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pesquisa_curriculo.pdf	21/02/2023 18:29:50	Victor Julierme Santos da Conceição	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_curriculo_2023.pdf	21/02/2023 18:28:01	Victor Julierme Santos da Conceição	Aceito
Cronograma	Cronograma_pesquisa_curriculo.pdf	21/02/2023 18:26:43	Victor Julierme Santos da Conceição	Aceito
Outros	CARTA_resposta_versao_3.pdf	28/12/2022 14:42:59	Victor Julierme Santos da Conceição	Aceito
Outros	CARTA_SOBRE_ALTERACOES.pdf	05/12/2022 12:45:40	Victor Julierme Santos da Conceição	Aceito
Outros	Questionario_Curriculo_Formularios_Google.pdf	05/12/2022 12:41:12	Victor Julierme Santos da Conceição	Aceito
Orçamento	orcamento_pesquisa_curriculo.pdf	22/12/2020 19:35:17	Victor Julierme Santos da Conceição	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado_assinado.pdf	22/12/2020 19:30:37	Victor Julierme Santos da Conceição	Aceito
Outros	Declaracao_APLICACAO_CEP_assinado.pdf	22/12/2020 12:02:45	Victor Julierme Santos da Conceição	Aceito
Outros	DECLARACAO_IFSC_CEP_assinado.pdf	22/12/2020 12:02:17	Victor Julierme Santos da Conceição	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_SMEFLO_CEP_assinado.pdf	22/12/2020 11:57:35	Victor Julierme Santos da Conceição	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.921.206

Não

FLORIANOPOLIS, 02 de Março de 2023

---

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

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