



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

SILVANA MARTINS DE CARVALHO

**A FORMAÇÃO PERMANENTE FREIREANA DE PROFESSORES E
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO CASTELO/ES, COM BASE EM SUAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**VITÓRIA
2025**

SILVANA MARTINS DE CARVALHO

**A FORMAÇÃO PERMANENTE FREIREANA DE PROFESSORES E
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO CASTELO/ES, COM BASE EM SUAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Monteiro do Amaral

VITÓRIA

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C331f Carvalho, Silvana Martins de, 1980-
A formação permanente freireana de professores e professoras de educação física de escolas do campo no município de Conceição do Castelo/ES, com base em suas práticas pedagógicas. / Silvana Martins de Carvalho. - 2025.
252 p. : il.

Orientadora: Débora Monteiro do Amaral.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação do Campo. 2. Educação Física. 3. Formação Permanente. 4. Paulo Freire. 5. Prática Pedagógica. I. Amaral, Débora Monteiro do. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

SILVANA MARTINS DE CARVALHO

A FORMAÇÃO PERMANENTE FREIREANA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DO CASTELO/ES, COM BASE EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.


Aprovada em: 24/01/2025

Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **DEBORA MONTEIRO DO AMARAL**
Data: 12/02/2025 15:06:07-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


Débora Monteiro do Amaral

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) – Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **SOLER GONZALEZ**
Data: 13/02/2025 13:34:31-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Soler Gonzalez

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) – Membro Interno

Documento assinado digitalmente
 **JOSEMIR ALMEIDA BARROS**
Data: 13/02/2025 13:48:08-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Josemir Almeida Barros

Universidade Federal de Rondônia (Unir) – Membro Externo

VITÓRIA

2025

Dedico este trabalho ao meu pai, Antônio, cujo organismo biológico já não está neste plano terrestre, mas sei que nunca me deixou sozinha.

À minha mãe, Maria, que me incentivou, apoiou e acreditou em mim.

Mesmo não sabendo ler e tendo lembranças negativas da escola, ambos sempre me mostraram, com simplicidade, que a ESCOLA é um lugar necessário!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me sustentar em todos os momentos e estar sempre presente em minha vida através de pessoas, atitudes, pensamentos e palavras; por sempre prover tudo o que foi necessário para que eu concluísse a jornada, permitindo acertos e erros, tristezas e alegrias, desafios e conquistas, ensinagens e aprendizagens.

Aos meus queridos e amados filhos, Ana Beatriz e Mateus, por terem compreendido minha ausência e constantes viagens a Vitória. Vocês foram pacientes durante os muitos dias em que fiquei longas horas diante do computador, completamente focada, só pensando em escola, como o Mateus costumava dizer.

Ao meu marido André, que esteve ao meu lado durante todo o curso, oferecendo um apoio inestimável, cuidando do transporte e garantindo que tudo funcionasse bem em casa, quando eu não podia estar presente. Além disso, assumiu a responsabilidade de cuidar dos nossos filhos, permitindo-me dedicar o tempo necessário aos meus estudos. Com certeza, seu apoio e compreensão foram fundamentais para que eu pudesse concluir esta etapa.

A cada membro da minha família, que se preocupou com o meu bem-estar, fez-se presente e demonstrou apoio incondicional. Sei que compartilharam da minha alegria quando decidi retornar à vida acadêmica; oraram por mim, pedindo por minha segurança, saúde e sucesso, e torceram fervorosamente para que eu concluísse os meus estudos.

À minha vizinha Rita, que sempre se mostrou disposta e alegre ao ajudar, buscando e levando o Mateus para a escola. Sua disposição constante em assumir essa tarefa foi inestimável para mim, além de estar sempre pronta para me ouvir, oferecendo seu apoio e amizade em todos os momentos.

Às colegas que, assim como eu, são orientandas da Professora Débora, expresso minha profunda gratidão. Foram sempre companheiras atenciosas, dispostas a compartilhar seus conhecimentos e experiências. Em diversos momentos, ao longo da jornada, estiveram ao meu lado, oferecendo apoio, dicas valiosas e sugestões. Suas ideias contribuíram para o desenvolvimento do meu trabalho, ajudando-me a superar desafios e a enriquecer cada etapa do processo. Agradeço a cada uma por

sua generosidade e parceria constantes.

À Prefeitura Municipal de Conceição do Castelo, no estado do Espírito Santo, pela eficiência e rapidez com que concederam a licença necessária para este período de aprendizado e crescimento pessoal. Essa ação foi de extrema importância para mim, permitindo que eu pudesse me dedicar plenamente a esta fase do meu desenvolvimento, aproveitando ao máximo esta oportunidade de crescimento e aprimoramento.

Aos professores Valter Martins Giovedi, Soler Gonzalez e Josemir Almeida Barros, que se dispuseram a participar do processo de qualificação e defesa deste estudo.

Aos professores e às professoras participantes da pesquisa, por acreditarem e confiarem no meu trabalho. A prontidão, dedicação, disponibilidade e esforço de cada um/a para colaborar foram absolutamente essenciais para que pudéssemos alcançar os resultados que tanto desejávamos desde o começo. Sem o apoio e o empenho de vocês, nada disso teria sido possível.

E, por fim, mas certamente não menos importante, talvez até a mais crucial de todas, gostaria de expressar minha profunda gratidão à pessoa que sempre acreditou em mim e esteve constantemente disponível para me orientar neste processo. Agradeço imensamente à Professora Orientadora Dr.^a Débora Monteiro do Amaral. Sua autenticidade, profissionalismo, humanidade, acolhimento, dedicação e imensa sabedoria foram fundamentais para o sucesso deste trabalho, realizando todas as correções, fazendo apontamentos precisos e oferecendo direcionamentos essenciais para garantir que o trabalho fosse executado da melhor maneira possível. Sou profundamente grata por todo o apoio e orientação que me proporcionou ao longo desta caminhada. Gratidão, Professora!

Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. Ou também alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combatida esperança. A própria ética do mercado, sob cujo império vivemos tão dramaticamente neste fim de século, é, em si, uma das afrontosas transgressões da ética universal do ser humano. Perversa pela própria natureza, nenhum esforço no sentido de diminuir ou amenizar sua malvadez a alcança. Ela não suporta melhorias. No momento em que fosse amainada sua frieza ou indiferença pelos interesses humanos legítimos dos desvalidos, o de ser, o de viver dignamente, o de amar, o de estudar, o de ler o mundo e a palavra, o de superar o medo, o de crer, o de repousar, o de sonhar, o de fazer coisas, o de perguntar, o de escolher, o de dizer *não*, na hora apropriada, na perspectiva de permanente *sim* à vida, já não seria *ética do mercado*. Ética do lucro, a cujos interesses mulheres e homens devemos nos submeter, de formas contraditoriamente diferentes: os ricos e dominantes, gozando; os pobres e submetidos, sofrendo.

Pensar o amanhã é assim fazer profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe, no que entende, a raiz do exercício de sua curiosidade epistemológica, atento aos sinais que procura compreender, apoiado na leitura do mundo e das palavras, antigas e novas, à base de quanto e de como se expõe, tornando-se assim cada vez mais uma presença no mundo à altura de seu tempo, fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social. Por outro lado, quanto mais se aceleram os avanços tecnológicos e a ciência esclarece as razões de velhos e insondáveis assombros nossos, tanto menor é a província histórica

a ser objeto do pensamento profético. Não creio na possibilidade de um Nostradamus atual.

A exigência fundamental a que o pensamento profético deve atender e a que me referi no começo destas reflexões é a de que se constitua na intimidade do hoje a partir do qual tenta se exercer.

E deste hoje faz parte a maior ou menor intensidade com que os avanços tecnológicos e o desvelamento científico do mundo vêm se dando. Faz parte também de um tal pensamento a compreensão da natureza humana que tenha o sujeito que profetiza.

Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a *denúncia* de como estamos vivendo e o *anúncio* de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É neste sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, *denunciando-a*, *anuncia* um mundo melhor. Para mim, uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. O seu não é um anúncio fatalista ou determinista. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro. Reinsisto em não ser possível *anúncio* sem *denúncia* e ambos sem o ensaio de uma certa posição em face do que *está* ou *vem sendo* o ser humano. O importante, penso, é que este ensaio seja em torno de uma ontologia social e histórica. Ontologia que, aceitando ou postulando a natureza humana como necessária e inevitável, não a entende como uma *a priori* da História. A natureza humana se constitui social e historicamente [...].

(Freire, 2022a, p. 135-137).

CARVALHO, Silvana Martins de. **A formação permanente freireana de professores e professoras de Educação Física de Escolas do Campo no município de Conceição do Castelo/ES, com base em suas práticas pedagógicas.** 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa "Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar", tem como objetivo geral propor caminhos e possibilidades para a formação permanente de professores e professoras de Educação Física de escolas do campo, na perspectiva freireana, a partir das limitações e potencialidades de suas concepções e práticas pedagógicas. Dentre os objetivos específicos, postulamos: i) investigar, por meio de revisão de literatura, quais são as produções a respeito de práticas de Educação Física no contexto de escolas do campo e ii) acompanhar as práticas pedagógicas dos professores e das professoras, bem como suas percepções, por meio de observação e escuta, problematizando e analisando os dados a partir do referencial freireano. Uma das indagações que balizam a investigação é: Como se dá o processo de formação continuada dos professores e das professoras de Educação Física do campo do município de Conceição do Castelo, no Espírito Santo, e de que forma esse processo pode contribuir para uma educação que seja crítico-libertadora para os/as estudantes inseridos/as neste contexto? Apresenta vertente qualitativa e consistiu em aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas do grupo de cinco professores e professoras de Educação Física das escolas do campo nesse município. A produção dos dados compreendeu: i) aplicação de questionário; ii) entrevistas semiestruturadas; iii) análise de documentos – práticas pedagógicas e iv) observação *in loco* pela pesquisadora, com registro em diário de campo. Dessa forma, os resultados nos mostraram que há um consenso sobre a relevância e a necessidade de momentos formativos compartilhados com os/as profissionais de área. Esse reconhecimento da importância da formação permanente não surge apenas como uma demanda profissional, mas também como uma prática que fortalece o vínculo entre teoria e prática, potencializando o desenvolvimento coletivo e individual e promovendo uma educação humanizadora.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Física; Formação Permanente; Paulo Freire; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This research, linked to the line of research "Educational Practices, Diversity and School Inclusion", has the general objective of proposing paths and possibilities for the ongoing training of Physical Education teachers in rural schools, from a Freirean perspective, based on the limitations and potentialities of their pedagogical concepts and practices. Among the specific objectives, we postulate: i) to investigate, through a literature review, what are the productions regarding Physical Education practices in the context of rural schools and ii) to monitor the pedagogical practices of teachers, as well as their perceptions, through observation and listening, problematizing and analyzing the data from the Freirean framework. One of the questions that guide the investigation is: How does the process of ongoing training of Physical Education teachers in the rural area of the municipality of Conceição do Castelo, in Espírito Santo, take place, and how can this process contribute to an education that is critical and liberating for the students inserted in this context? It presents a qualitative approach and consisted of deepening the understanding of the pedagogical practices of a group of five Physical Education teachers from rural schools in this municipality. Data production included: i) application of a questionnaire; ii) semi-structured interviews; iii) analysis of documents – pedagogical practices; and iv) on-site observation by the researcher, with records in a field diary. Thus, the results showed us that there is a consensus on the relevance and need for shared training moments with professionals in the area. This recognition of the importance of ongoing training does not arise only as a professional demand, but also as a practice that strengthens the link between theory and practice, enhancing collective and individual development and promoting a humanizing education.

Keywords: Rural Education; Physical Education; Permanent Training; Paulo Freire; Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa dos distritos e principais comunidades do município de Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo, com localização das escolas do campo em atividade atualmente e escolas do campo fechadas	26
Figura 2	Sequência de busca de pesquisas e resultados obtidos	41
Figura 3	Imagens do município que explicam a composição de seu nome.....	56
Figura 4	Os três casarões antigos mais conhecidos que constituem o patrimônio histórico municipal.....	58
Figura 5	Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação.....	69
Figura 6	Uma trama conceitual centrada na Prática Pedagógica de Educação Física na perspectiva libertadora	105
Figura 7	Trama conceitual freireana com foco na Formação Permanente	132
Figura 8	Títulos das dez práticas pedagógicas desenvolvidas e acompanhadas	166
Figura 9	Capa do Caderno Didático – Produto da pesquisa.....	202
Figura 10	Sumário do Caderno Didático – Produto da pesquisa.....	203
Figura 11	Levantamento das falas significativas dos/as participantes da pesquisa sobre o trabalho em escolas do campo.....	205
Figura 12	Estrutura e organização da proposta de formação permanente.....	207

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número e área dos estabelecimentos agropecuários por tipologia, Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo, 2017	62
Tabela 2	Cafeicultura do município de Conceição de Castelo, estado do Espírito Santo, 2017	63
Tabela 3	Quantidade de estudantes do Ensino Fundamental II matriculados nas escolas do campo.....	67
Tabela 4	Quantitativo de alunos regularmente matriculados na Rede Municipal de Educação de Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo, em fevereiro de 2024	71
Tabela 5	Quantitativo de profissionais previstos/as para atuar na Rede Municipal de Educação de Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo, no ano de 2024	72
Tabela 6	Caracterização dos professores e das professoras participantes da pesquisa	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação das escolas nas comunidades, suas localizações e a situação atual de funcionamento	27
Quadro 2	Lista de dissertações de Mestrado levantadas com os descritores deste trabalho	42
Quadro 3	Lista de artigos levantados com os descritores “Educação Física” AND “Formação permanente”	46
Quadro 4	Lista de dissertações e teses levantadas com os descritores “Educação Rural” AND “Educação Física”	50
Quadro 5	Prefeitos e Secretários Municipais de Educação de Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo no período de 2001 até a presente data	68
Quadro 6	Pontos positivos e pontos negativos relatados pelos/as participante da pesquisa sobre o trabalho em escola do campo	145
Quadro 7	Demandas e desafios vivenciados nas escolas do campo.....	153
Quadro 8	Reflexões dos/as entrevistado/as sobre sua prática em escola da cidade e escola do campo	162
Quadro 9	A formação contínua no município pesquisado	192

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 Distribuição das teses, dissertações e artigos relacionados a "Educação do Campo", "Educação Física", "Formação permanente" e "Paulo Freire", com base no ano de publicação..... 49
- Gráfico 2 Número de estabelecimentos por tipologia de agricultura no município de Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo, 2017 60

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Roda de conversa para apresentação das regras das atividades.....	169
Fotografia 2	Apresentação pelo professor do tema da aula.....	173
Fotografia 3	Time organizado para começar o jogo de bocha	177
Fotografia 4	Comunidade apresentando a Folia de Reis	181
Fotografia 5	No monumento da comunidade	186

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Afrolic	Associação Internacional de Estudos Culturais e Literários Africanos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BUSCA _d	Ferramenta tecnológica de busca automática para importação e tratamento de dados
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEFMTI	Centro Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio em Tempo Integral
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DOAJ	<i>Directory of Open Access Journals</i>
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
Enera	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
ES	Espírito Santo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC	Instituto Federal Catarinense
Incaper	Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JPP	Jornada de Planejamento Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Paebes	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
Piec	Programa de Inovação Educação Conectada
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
Pronera	Programa de Educação na Reforma Agrária
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Sedu	Secretaria de Estado de Educação
Semed	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Educação
SRS	Santa Rosa do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
1.1	ENVOLVIMENTO E MOTIVAÇÃO COM A PESQUISA	22
1.2	DISPOSIÇÃO DO TEXTO	37
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: AS PRODUÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA FREIREANA	39
2.1	DEFININDO OS REPOSITÓRIOS, OS DESCRITORES PARA A BUSCA E APRESENTAÇÃO DOS PRIMEIROS RESULTADOS	39
2.2	SÍNTESE E APRESENTAÇÃO DOS ESTUDOS ANALISADOS NA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	43
2.3	UMA BREVE ANÁLISE DA EXPANSÃO DA BUSCA EM ARTIGOS DA MESMA TEMÁTICA	45
2.4	INCORPORAÇÃO DO TERMO "EDUCAÇÃO RURAL" PARA EXPANDIR A PESQUISA E ENRIQUECER O DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS EXISTENTES.....	49
3	TRILHAS METODOLÓGICAS PERCORRIDAS COM A PESQUISA	53
3.1	A OBSERVAÇÃO COMO OPÇÃO NUMA ABORDAGEM QUALITATIVA ...	53
3.2	CONCEIÇÃO DO CASTELO COMO LÓCUS DA PESQUISA	55
3.2.1	Descobrimo Conceição do Castelo, no estado do Espírito Santo: explorando sua geografia, sua história e sua política	55
3.2.2	Apresentando uma visão panorâmica dos aspectos físicos, históricos e políticos deste lugar encantador.....	55
3.2.3	O ano de 2018 e a estadualização das Escolas Municipais do Ensino Fundamental - Anos Finais.....	66
3.2.4	A dinâmica da Secretaria Municipal de Educação e seus mecanismos de operação.....	68
3.3	OS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	74
3.4	A PRODUÇÃO DE DADOS.....	75
3.5	OS INSTRUMENTOS PARA REGISTRO DOS DADOS	76
3.6	ORGANIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	82
4	EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIA	

	HISTÓRICA E PRINCIPAIS CONCEITOS.....	84
4.1	UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	84
4.1.1	Alguns avanços no que tange à legislação destinada à oferta da Educação Básica das escolas do campo no âmbito nacional e estadual.....	86
4.2	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA BREVE ABORDAGEM SOBRE SUA EVOLUÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	89
4.2.1	Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física	91
4.2.2	O que a Base Nacional Comum Curricular nos comunica.....	93
4.2.3	Diretrizes Pedagógicas 2024 da Sedu	98
4.2.4	Organização Curricular da Semed de Conceição do Castelo.....	100
5	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA LIBERTADORA.....	103
5.1	UMA TRAMA PARA INÍCIO DE CONVERSA	103
5.2	CONCEITOS PROVENIENTES DE PAULO FREIRE PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA LIBERTADORA.....	105
5.2.1	Dialogicidade	105
5.2.2	Participação crítica.....	107
5.2.3	Pesquisa e problematização da realidade.....	109
5.2.4	Conteúdo significativo	110
5.3	CONCEITOS PROVENIENTES DE ELENOR KUNZ PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA LIBERTADORA.....	113
5.3.1	Relação com o contexto sociocultural local	113
5.3.2	O resgate do sentido do brinquedo e do jogo	115
5.3.3	Envolvimento das categorias: trabalho, interação e linguagem	116
5.3.4	Compreensão do movimento humano como um diálogo entre o homem [e a mulher] e o mundo	118
6	PEDAGOGIA CRÍTICO-LIBERTADORA DE PAULO FREIRE E A PERSPECTIVA FREIREANA DA FORMAÇÃO PERMANENTE	121
6.1	UM PANORAMA HISTÓRICO: PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA	122

6.2	A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E PROFESSORAS NUMA ABORDAGEM FREIREANA	127
6.2.1	Ana Maria Saul e Paulo Freire: formação permanente dos professores e das professoras numa perspectiva freireana	127
6.2.1.1	Trama conceitual: formação permanente na perspectiva freireana	131
7	OS DADOS GERADOS E SUAS INTERPRETAÇÕES: SISTEMATIZAÇÃO, PROBLEMATIZAÇÃO E AVALIAÇÃO.....	138
7.1	DIMENSÃO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	140
7.2	DIMENSÃO 2 - SER PROFESSOR E PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO: PRÁTICAS DOCENTES NO CAMPO E NA CIDADE.....	144
7.2.1	O trabalho como professor e professora de Educação Física em uma escola localizada no meio rural/escola do campo.....	144
7.2.1.1	Aspectos favoráveis relatados pelos/as participantes da pesquisa sobre o trabalho em escola do campo	146
7.2.1.2	Aspectos desfavoráveis relatados pelos/as participantes da pesquisa sobre o trabalho em escola do campo	150
7.2.2	O componente curricular de Educação Física diante das demandas e desafios vivenciados nas escolas do campo	152
7.3	DIMENSÃO 3 – PERCEPÇÕES DOS/AS ENTREVISTADOS/AS SOBRE SUA PRÁTICA DOCENTE, REGISTRO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES	161
7.3.1	Percepção da prática docente em escolas da cidade e em escola do campo	161
7.3.2	Problematização e análise das práticas pedagógicas - fragilidades e potencialidades observadas.....	165
7.3.2.1	Uma introdução aos jogos e brincadeiras	168
7.3.2.2	Conhecendo brincadeiras e jogos dos povos originários	173
7.3.2.3	Jogos presentes na nossa comunidade.....	176
7.3.2.4	Conhecendo a música e a dança da nossa comunidade	180
7.3.2.5	Uma caminhada por nossa comunidade	186

7.3.3	Concepções pedagógicas que embasam as práticas pedagógicas observadas.....	190
7.4	DIMENSÃO 4 – FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES.....	191
7.4.1	O que dizem os professores e as professoras sobre a formação contínua no município pesquisado	191
7.4.2	Formação específica em Educação do Campo no município investigado e a participação dos/as entrevistados/as nessas atividades formativas	195
8	O PRODUTO DA PESQUISA	200
8.1	MOTIVAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DO CADERNO DIDÁTICO.....	200
8.2	COMO ESTÁ ORGANIZADO	203
8.3	SOBRE AS FALAS SIGNIFICATIVAS.....	204
8.4	ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO.....	206
9	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	209
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	212
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES E PROFESSORAS PARTICIPANTES.....	225
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADO COM OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS PARTICIPANTES.....	226
	APÊNDICE C – REGISTRO DAS 10 PRÁTICAS OBSERVADAS NO PERÍODO DA PRODUÇÃO DE DADOS	227
	ANEXO A - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 2024 DAS ESCOLAS MUNICIPAIS	251

1 INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre minha trajetória como educadora, percebo¹ que ela sempre foi marcada por uma busca incessante por aprimoramento, desde os primeiros passos como professora até minha atuação posterior como Técnica Educacional, na Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Conceição do Castelo, no estado do Espírito Santo (ES). Sempre acreditei que ensinar e pesquisar são processos inseparáveis, que se complementam e se retroalimentam. Nas palavras de Freire (1996, p. 30-31), “[...] enquanto ensino, busco, questiono e me questiono; ao pesquisar, não apenas constato, mas intervenho, educo e me educo”. A pesquisa, para mim, é uma forma de explorar o desconhecido e, ao mesmo tempo, comunicar e compartilhar novas descobertas.

Essa perspectiva reforça meu desejo de estar em constante diálogo com meus pares, Técnicos, Pedagógicos, Administrativos, criando momentos de troca, em que o coletivo possa discutir, refletir e construir junto novos caminhos. Sempre senti a necessidade de espaços em que o aprendizado mútuo fosse potencializado e a prática educativa fosse enriquecida com a colaboração e a criatividade coletiva.

1.1 ENVOLVIMENTO E MOTIVAÇÃO COM A PESQUISA

Ao buscar destacar as experiências que me² motivam neste estudo de Mestrado e a dar forma à introdução desta seção, compartilho algumas informações, dados e características deste local acolhedor e repleto de riquezas naturais, nomeado Conceição do Castelo, no Estado do Espírito Santo, onde tenho vivido por 28 anos e atuado profissionalmente na área da educação desde o dia 3 de março de 2006 – data da minha posse como Técnica Educacional na Secretaria Municipal de Educação.

Filha de pais semianalfabetos e irmã de três pessoas que completaram apenas o Ensino Médio, eu fui a única, de todos os familiares, a aspirar cursar uma faculdade. O incentivo que eu estudasse era notório e partia da concepção de que eu teria uma

¹ Neste ponto específico do texto, estou utilizando a primeira pessoa do singular para descrever minhas experiências e conquistas ao longo da minha carreira acadêmica e profissional, com o objetivo de fornecer uma visão mais pessoal e detalhada sobre meu percurso.

² Sobre esse assunto, detalharemos melhor na seção 3, por ser o lócus da pesquisa.

vida melhor que a deles se me dedicasse aos estudos. Terminei o Ensino Médio com habilitação profissional em Magistério, obtendo, no ano de 1996, o título de Professora do 1º ao 4º ano. Em 2001, concluí o curso de Pedagogia, com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Supervisão Escolar do 1º e 2º Graus, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José, agora conhecida como Centro Universitário São Camilo, em Cachoeiro de Itapemirim/ES. Era a faculdade particular mais próxima, que ficava a 75 quilômetros de distância de onde eu residia. Fiz esse trajeto de ônibus todos os dias, por 4 anos, no turno da noite, após o trabalho em sala de aula de 25 horas semanais e, por vezes, de 50 horas.

No ano de 2004, concluí o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil, pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Em 2005, concluí o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia Institucional, pela Universidade Castelo Branco. Concomitantemente aos estudos de graduação e pós-graduação, fui exercendo atividade profissional como professora contratada em regime de designação temporária no município vizinho (Venda Nova do Imigrante), pela Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (Sedu), em turmas do Ensino Fundamental, com os componentes curriculares do Núcleo Comum, no período de 2000 a 2005.

Foi um período de muitas aprendizagens e conquistas que contribuíram sobremaneira para meu crescimento pessoal. Porém os desafios vividos enquanto professora me inquietavam, porque eu não tinha um momento para analisar, refletir e praticar novas possibilidades de pensar o meu fazer de sala de aula, não participava de nenhuma formação continuada com os pares. Foi nesse contexto de dualidade de sentimentos que decidi prestar concurso público em Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo, no ano de 2005, para o cargo de Técnico Educacional³. Digo dualidade porque atuei como professora nas turmas do Ensino Fundamental no período de 2000 a 2005, e esse período de trabalho me fez sentir que eu estava no caminho certo da profissão,

³ No “Regimento Comum para as Escolas da Rede Municipal de Ensino de Conceição do Castelo – ES” (Conceição do Castelo, 2024a), a função do Técnico Educacional está especificada com detalhes no Capítulo II, que trata da Estrutura Organizacional Administrativa, Técnica e Pedagógica. Essa função está incluída na Seção II, onde são condicionantes as atribuições, responsabilidades e o papel específico desse profissional no contexto educacional. O documento pode ser acessado em: <https://www.conceicaodocastelo.es.gov.br/uploads/files/educacao/regimento-comum.pdf>.

era o que eu realmente queria fazer na minha vida. Porém me sentia angustiada e cheia de inquietações pelo fato de a escola e a outra instituição da qual fazia parte não promoverem momentos coletivos de planejamentos, estudos, conversas e trocas. Tudo era muito solitário e individual. Fui aprovada no concurso e convocada para tomar posse em março de 2006.

Assumi a vaga na maior Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), a escola Elisa Paiva, trabalhando nos turnos vespertino e noturno com o público dos anos finais. Eram aproximadamente 600 alunos/as e 30 professores e professoras nos turnos matutino, vespertino e noturno. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental – Alfabetização a 8ª Série – também era atendida nessa escola à noite. Nesse período em que comecei a trabalhar na escola, atendíamos aproximadamente 120 alunos/as nessa modalidade. Foi um desafio, afinal, o cargo era novo para mim e eu percebia em todos/as na escola uma expectativa muito grande em relação ao meu trabalho, visto que poucos/as me conheciam enquanto pessoa e profissional, por nunca ter trabalhado naquela escola.

Um ponto importante a ser mencionado é a oferta da EJA no município. Em 2010, a Sedu assumiu os anos finais do Ensino Fundamental – da 5ª a 8ª etapas do 2º segmento –, deixando apenas as turmas do 1º segmento – 1ª a 4ª etapa – no município, com atendimento em uma escola localizada no centro da cidade, no turno noturno. Em 2013, o município encerrou as atividades da EJA também para o 1º segmento, transferindo essa responsabilidade para a Sedu.

Diante da experiência vivida na escola, no ano de 2011, o Secretário Municipal de Educação me fez o convite para trabalhar na Secretaria e assumir a coordenação dos Anos Finais da Rede Municipal de Ensino, por eu ser efetiva e diante da necessidade de continuidade do trabalho de um ano para o outro. Aceitei o convite e trabalhei nessa função até o ano de 2018, momento em que o Ensino Fundamental Anos Finais de toda Rede Municipal de Ensino foi “assumido” pelo Sistema Estadual de Ensino.

Um dado de grande relevância nesse contexto educacional do município é a Lei Municipal nº 552, de 19 de setembro de 1995, que “Cria Ensino Pré e 1º grau no município de Conceição do Castelo e dá outras providências” (Conceição do Castelo, 1995). Esse marco normativo representa um momento importante para a ampliação

do acesso à educação básica⁴ na região, especialmente para as comunidades do campo.

O documento estabelece a criação de 25 novas escolas, dentre as quais 23 são caracterizadas como unidocentes e pluridocentes, atendendo predominantemente às áreas do campo. Apenas duas das escolas criadas foram localizadas na cidade, o que evidencia um esforço direcionado para descentralizar o ensino e garantir a presença da escola em localidades mais próximas às residências dos/as estudantes. Essa iniciativa reflete uma preocupação em democratizar o acesso à educação, reduzindo a necessidade de deslocamentos longos por parte das crianças e adolescentes das comunidades.

Por outro lado, é essencial ressaltar que essa lei municipal emerge como resultado de uma iniciativa conduzida pelo Governo Estadual entre 1995 e 1999, denominada “reorganização da oferta de escolas nos municípios do Espírito Santo”. Essa proposta foi regulamentada por diretrizes, normativas e resoluções específicas que visavam à chamada “regularização” das escolas estaduais localizadas em áreas rurais, caracterizadas, em sua maioria, por turmas multisseriadas, transferindo a responsabilidade e administração dessas escolas aos municípios.

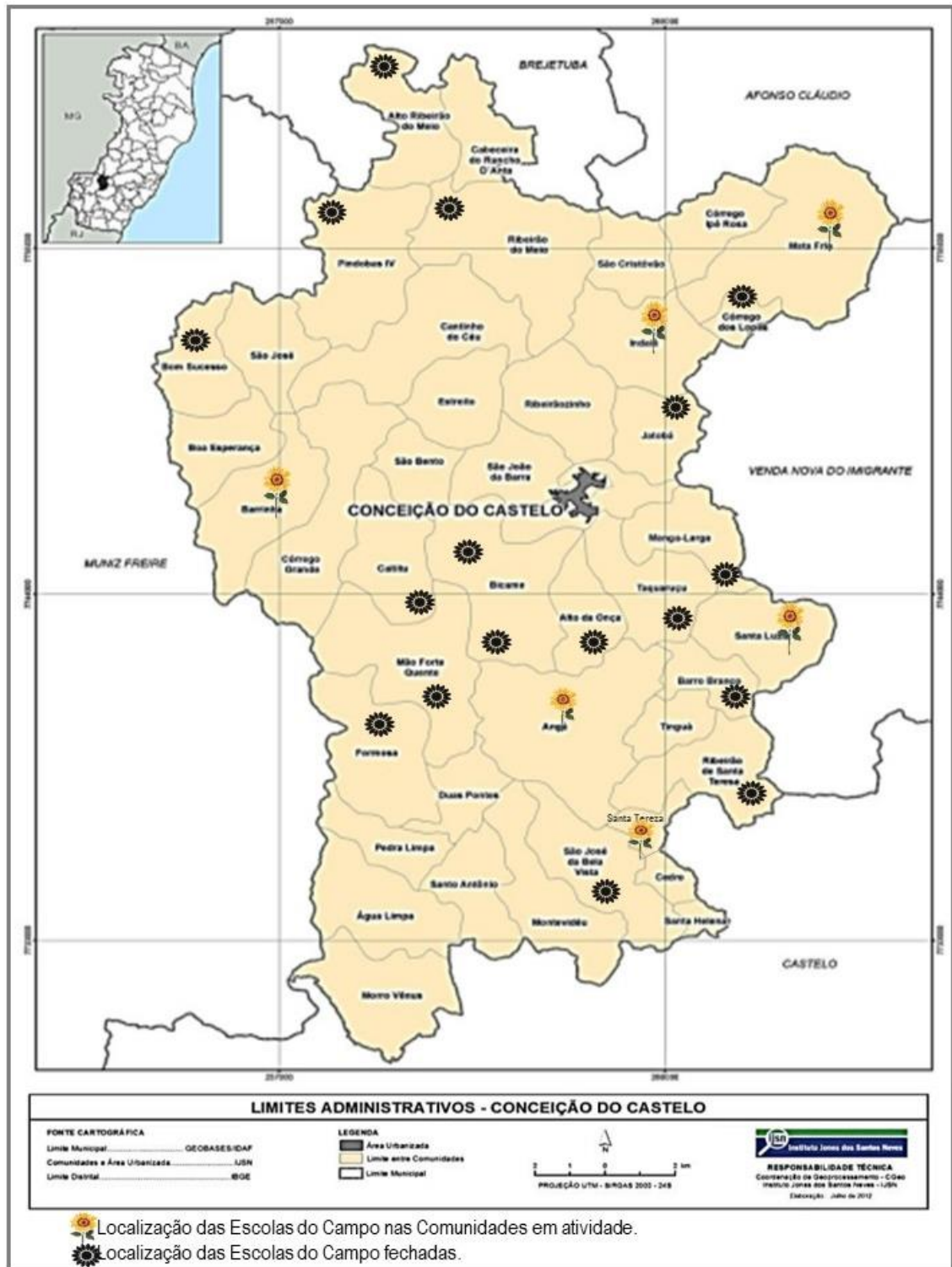
A decisão foi fundamentada na Lei nº 4.475, de 28 de novembro de 1990 (Espírito Santo, 1990). Sem dúvida alguma, a municipalização gerou inúmeros entraves, como a insuficiência de recursos financeiros, a escassez de profissionais, a fragilidade da infraestrutura técnica e a inexistência de políticas educacionais consolidadas, dificultando o reconhecimento das escolas unidocentes e/ou multisseriadas do campo como espaços legítimos de educação.

Para facilitar a compreensão dessa distribuição e reforçar a análise, apresentamos a Figura 1, que ilustra a localização geográfica dessas escolas. Este mapa é uma

⁴ Em algumas comunidades, já existiam escolas mantidas pelo Governo Estadual que atendiam ao Ensino Fundamental. A Lei Municipal nº 552, objeto desta menção, regulamenta a criação de turmas de Pré-Escola, atualmente denominadas Educação Infantil pela legislação vigente. Em algumas localidades, essas turmas funcionavam no mesmo prédio que o Ensino Fundamental, enquanto em outras o Governo Municipal organizava o atendimento por meio de escolas unidocentes ou pluridocentes. Não foram encontrados registros oficiais que confirmem a data precisa de encerramento das atividades das escolas unidocentes e pluridocentes no município. As informações concretas sobre as escolas do campo em funcionamento estão apresentadas na Figura 1 deste trabalho.

ferramenta visual que permite observar como as escolas foram estrategicamente posicionadas nas comunidades, reduzindo barreiras logísticas ao acesso escolar.

Figura 1 - Mapa dos distritos e principais comunidades do município de Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo, com localização das escolas do campo em atividade atualmente e escolas do campo fechadas



Fonte: IJSN, 2020 (apud Incaper, 2020, p. 6).

Com o objetivo de fornecer uma melhor leitura e visualização dos dados representados no mapa, organizamos, no Quadro 1 a seguir, as informações referentes às escolas que estavam em funcionamento nas comunidades, bem como a situação atual delas, permitindo uma comparação entre o cenário anterior e o contexto atual.

Quadro 1 - Relação das escolas nas comunidades, suas localizações e a situação atual de funcionamento

Nº	Denominação da Escola	Comunidade em que se localiza	Escola Fechada	Escola em Atividade
1	Escola Unidocente Alto Formosa	Formosa	☀	
2	Escola Unidocente Bonsucesso	Bonsucesso	☀	
3	Escola Unidocente Caetetú	Caetetú	☀	
4	Escola Unidocente Córrego Comprido	Córrego Comprido	☀	
5	Escola Unidocente Córrego dos Lopes	Córrego dos Lopes	☀	
6	Escola Unidocente Francisco Lopes da Silva*	Alto Angá		☀
7	Escola Moinho Velho	Moinho Velho	☀	
8	Escola Unidocente Manoel Lopes Junior	Vargem Alegre	☀	
9	Escola Unidocente Santa Maria do Jatobá	Jatobá	☀	
10	Escola Pluridocente São João da Barra	São João da Barra	☀	
11	Escola Unidocente Monta Cavalo	Monta Cavalo	☀	
12	Escola Unidocente Fazenda Pindobas IV	Pindobas IV	☀	
13	Escola Unidocente Córrego Sereno	Córrego Sereno	☀	
14	Escola de Pré-Escolar Indaiá**	Indaiá		☀
15	Escola de Pré-Escolar Mata Fria	Mata Fria		☀
16	Escola de Pré-Escolar Ribeirão de Santa Tereza***	Ribeirão de Santa Tereza		☀
17	Escola de Pré-Escolar São José da Vela Vista	São José da Vela Vista	☀	
18	Escola de Pré-Escolar de Santa Luzia	Santa Luzia		☀
19	Escola de Pré-Escolar Taquarussú	Taquarussú	☀	
20	Escola de Pré-Escolar Viçosa	Viçosa	☀	
21	Escola de Pré-Escolar Monforte Frio****	Monforte Frio		☀
22	Escola de Pré-Escolar Barro Branco	Barro Branco	☀	
23	Escola de Pré-Escolar Vargem Alegre	Vargem Alegre	☀	
<p>* Atualmente denominada EMEF José Feriane, localizada na comunidade do Angá. ** Atualmente denominada EMEF Antônio Padoani, com a mesma localização. *** Atualmente denominada EMEF Professor Antonio Azeredo Coutinho, localizada na comunidade de Santa Tereza. **** Atualmente denominada EMEF Alto Monforte, localizada na mesma comunidade.</p>				

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir da Lei Municipal nº 552, de 19 de setembro de 1995.

Lamentavelmente, os dados revelam um cenário preocupante em relação à oferta educacional nas comunidades. Em 1995, com a promulgação da legislação vigente à época, havia um total de 23 escolas em funcionamento, garantindo o acesso à

educação dentro das próprias localidades. No entanto, ao longo dos anos, observamos um processo gradual de fechamento dessas escolas, resultando em uma considerável redução desse número. Atualmente, temos apenas 6 dessas escolas em atividade, atendendo estudantes da Educação Infantil (4 e 5 anos) até o 5º ano do Ensino Fundamental. Essa redução expressiva não apenas compromete o acesso ao ensino para as comunidades, mas também reflete um impacto significativo na permanência das crianças em território, afetando sua vivência, identidade cultural e os vínculos.

A alternativa adotada pelo governante foi nuclear as escolas e, dessa forma, afastar crianças e jovens de suas comunidades de origem, contribuindo com o processo de desconexão com suas experiências cotidianas, tradições e valores culturais, fragilizando os vínculos identitários que lhes conferem pertencimento. Essa posição não apenas impõe novas referências e valores, muitas vezes alheios à sua realidade, como também deslegitima e enfraquece a identidade construída no contexto comunitário. Assim, a comunidade deixa de ser reconhecida como um espaço legítimo de vida, aprendizagem e desenvolvimento, tornando-se secundária ou até irrelevante na construção de seus projetos e principalmente de coletividade.

Quanto à nucleação das escolas rurais, Gustavo Gonçalves (2010) aponta que o processo visa organizar o ensino no meio rural e priorizar a criação de escolas-núcleo em detrimento das escolas multisseriadas. Essa abordagem busca oferecer um suporte técnico e financeiro maior às escolas de menor porte, porém integradas ao coração de cada comunidade, mesmo que tenham um número reduzido de alunos. A nucleação é viabilizada pelo uso intensivo do transporte escolar, permitindo o deslocamento dos/as estudantes de suas localidades para escolas maiores, onde são agrupados em turmas de acordo com sua faixa etária.

Podemos afirmar que esse processo de nucleação está em oposição a certas legislações, incluindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002a), que representam um documento significativo para a implementação de políticas públicas na educação rural. Essas diretrizes enfatizam que a educação deve ocorrer nas próprias comunidades, afastando-se do princípio da nucleação.

Art. 6 – O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará educação infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para os que não concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, 2002a).

A partir dessa redução do número de etapas contempladas pela Rede Municipal de Ensino, continuei na Semed, mas fui remanejada de função no ano de 2019. Assumi a coordenação de alguns programas federais dentro da Plataforma do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) interativo, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa de Inovação Educação Conectada (Piec) e o Programa Tempo de Aprender, assistindo os/as gestores/as na inserção de dados no sistema. Além de coordenar e acompanhar os professores e as professoras do componente curricular Educação Física em seus planejamentos trimestrais – função que já realizava quando a rede de ensino atendia os/as alunos/as do Ensino Fundamental Anos Finais.

O trabalho que realizo com os professores e as professoras de Educação Física é baseado nos meus conhecimentos de formação e nas leituras que faço. Sinto necessidade de estar mais próxima desses/as profissionais, discutindo propostas teórico-metodológicas, atenta ao que tem sido produzido em suas aulas para potencializar as práticas e os conhecimentos que têm relação com a vida dos/as educandos. Infelizmente, o que percebemos na prática de sala de aula é uma abordagem descontextualizada de conhecimentos historicamente sistematizados e de forma fragmentada, que não prioriza a formação humana, tampouco considera a realidade dos/as estudantes. Molina e Sá (2012) salientam que, na escola do campo, os métodos de ensino e aprendizado não devem ser dissociados da realidade dos/as alunos/as. O cerne do trabalho pedagógico deve ser a integração com a vida real dos/as estudantes, além de desenvolver e trabalhar o sentido de classe, luta e direitos.

Ela [a Educação do Campo] se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (Molina; Sá, 2012, p. 327).

Precisamos e queremos caminhar conforme defende Freire (1979, p. 19):

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente

estar precedida de uma reflexão sobre [o homem e a mulher]⁵ e de uma análise do meio de vida concreto do [ser humano] concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). Faltando uma tal reflexão sobre o [ser humano], corre-se o risco de adotar métodos educativos e maneiras de atuar que reduzem o [ser humano] à condição de objeto. Assim, a vocação do [ser humano] é a de ser sujeito e não objeto. Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não é adaptada ao [ser humano] concreto a que se destina.

Assumir a coordenação de um grupo de professores e professoras exige mais do que habilidades organizacionais, requer uma postura de pesquisador/a comprometido/a com a indagação, a escuta atenta e a busca contínua por respostas e transformações. Como nos provoca Paulo Freire (1996, p. 31), “[...] pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Essa reflexão ressoa profundamente com minha experiência nesse papel, pois, ao me dedicar à coordenação e ao acompanhamento de professores e professoras de Educação Física em escolas do campo, comecei a vivenciar situações que despertaram em mim inquietações profundas.

A primeira dessas inquietações dizia respeito à percepção de que os/as estudantes das escolas do campo estavam sendo atendidos/as por práticas pedagógicas que, apesar de bem-intencionadas, careciam de um olhar mais atento às especificidades de suas realidades socioculturais e experiências de vida. As aulas de Educação Física, planejadas sob minha orientação, frequentemente seguiam roteiros desvinculados do contexto em que esses/as estudantes viviam. Essa constatação me deixou desconfortável: estávamos perdendo a oportunidade de fazer dessas aulas um espaço de diálogo entre os saberes curriculares e as experiências concretas dos/as estudantes.

⁵ Observamos que, na citação em questão, assim como em outras presentes neste trabalho, Paulo Freire recorre ao uso da palavra "homem" para se referir ao ser humano, à humanidade ou às pessoas de maneira geral. Tal escolha, embora de acordo com o contexto histórico e cultural em que a obra foi escrita, pode ser considerada adequada e aceitável para a época. No entanto, ao considerarmos os avanços e a crescente sensibilidade em relação às questões de gênero na sociedade contemporânea, podemos perceber que, caso o texto fosse redigido nos dias atuais, a linguagem utilizada provavelmente utilizaria expressões mais inclusivas e neutras, que englobassem todos os seres humanos, sem privilegiar ou reduzir o significado a um único gênero. A evolução do discurso resultaria, certamente, em um vocabulário que não apenas reconhece, mas celebra a diversidade de identidades de gênero, respeitando as particularidades de cada indivíduo e promovendo a igualdade. Assim, ao refletirmos sobre a linguagem de Freire, percebemos como ela também dialoga com os valores e os tempos de sua escrita, ao mesmo tempo em que abre espaço para uma crítica construtiva, que visa aperfeiçoar nossa comunicação, tornando-a mais inclusiva e representativa da totalidade da experiência humana.

Inspirada pelos escritos de Freire (1996), reconheço que o incômodo advinha do fato de perceber que as aulas de Educação Física não estavam promovendo uma "intimidade" entre os conhecimentos fundamentais e as vivências dos/as estudantes. Não eram, como deveriam ser, momentos de interação crítica entre os conteúdos escolares e a realidade na qual a escola estava inserida. Uma realidade marcada, frequentemente, por descaso histórico e desigualdades, os quais refletem implicações políticas e ideológicas impostas pelas estruturas de poder.

Ademais, notava que as aulas careciam de um viés crítico que possibilitasse aos/às estudantes compreender as interseções entre os conteúdos trabalhados e os desafios de suas vidas cotidianas. Em vez de espaços para refletir e problematizar, esses momentos pareciam estar esvaziados de significado e de um diálogo transformador. Esse cenário reforçou em mim a necessidade de buscar uma abordagem mais contextualizada e emancipatória, que compreenda a Educação Física não apenas como um campo de prática corporal, mas como um espaço político e pedagógico, capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos em suas comunidades.

Percebia, de forma cada vez mais evidente, que minha atuação enquanto coordenadora não poderia se limitar à organização ou ao acompanhamento do trabalho pedagógico dos/as docentes, a partir de conteúdos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Estadual. Sentia a necessidade de contribuir para que esses/as profissionais que ali estavam compreendessem a profundidade e a importância de refletir criticamente sobre suas práticas, tanto as do presente quanto as do passado, como um passo essencial para transformar e aprimorar as práticas futuras. Essa reflexão deveria ir além de uma análise imediatista, exigindo um olhar fundamentado em estudos, teorias e autores/as que pudessem oferecer perspectivas inovadoras e inspiradoras para o trabalho pedagógico.

Fundamentada nas ideias de Paulo Freire, especialmente na noção de "superação da ingenuidade pela rigorosidade" (Freire, 1996, p. 40), reconhecia que o exercício reflexivo não era apenas uma tarefa individual, mas um ato coletivo, um movimento de construção compartilhada de saberes. A reflexão crítica precisava ser entendida como um processo contínuo, um compromisso com a própria formação e com a qualidade da educação oferecida aos/às estudantes. Por isso, acreditava que era

fundamental criar espaços que incentivassem a problematização, em que os professores e as professoras pudessem questionar suas certezas, desconstruir práticas enraizadas e, ao mesmo tempo, encontrar caminhos para avançar, com base em fundamentos teóricos sólidos e coerentes com a realidade das escolas do campo.

Minha inquietação também se relacionava com a percepção de que muitos/as docentes enfrentavam desafios diários em suas práticas, mas nem sempre encontravam as ferramentas ou os recursos necessários para enfrentá-los de forma crítica e criativa. Muitas vezes, a rotina escolar e as demandas imediatas dificultavam a possibilidade de um olhar mais aprofundado sobre as próprias ações e escolhas pedagógicas e, aparentemente, realizavam suas atividades de forma “automática”, seja nos encontros que realizávamos na Secretaria de Educação, seja nas próprias salas de aula. Por isso, pensava ser essencial criar momentos de estudo coletivo e discussão, trazendo à tona autores/as e teorias capazes de provocar novas perguntas e instigar o desejo de transformar.

Nesse processo, a rigorosidade mencionada por Freire (1996) não diz respeito a um rigor técnico ou autoritário, mas à seriedade com que o educador e a educadora precisam encarar sua prática, assumindo-a como um ato político e ético. É a base teórica que ajuda a superar a ingenuidade, substituindo percepções simplistas ou conformistas por uma visão mais complexa e engajada do ato de educar.

Assim, meu desejo de contribuir com os/as docentes, e com o meu trabalho também, ia além de oferecer orientações práticas ou soluções imediatas. Sentia necessidade de fomentar a percepção de que a melhoria de suas práticas não é um destino estático, mas um percurso contínuo de aprendizado, alimentado pela reflexão crítica e pelo diálogo com o conhecimento acumulado. Afinal, como nos lembra Freire, é nesse movimento de pensar criticamente sobre o passado e o presente que se constrói a possibilidade de um futuro mais coerente e transformador.

A solução que encontrei para lidar com todas essas inquietações foi, em agosto de 2022, participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Inscrevi-me na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, com o objetivo de aprofundar meus estudos sobre formação permanente de professores e

professoras e Educação do Campo. Meu propósito era ampliar as reflexões sobre as práticas educativas desenvolvidas no contexto do meu município e identificar possibilidades de avanço. Buscava apoio teórico e metodológico que pudesse me formar e informar para atuar de maneira mais efetiva e consistente junto aos professores e às professoras de Educação Física que estavam sob minha coordenação.

Fui aprovada, e a Professora Doutora Débora Monteiro do Amaral concordou em ser minha orientadora ao longo deste caminho, desempenhando um papel crucial no meu crescimento, não apenas profissional e acadêmico, mas também pessoal.

Notoriamente, esta pesquisa se justifica de maneira pessoal, por se tratar de uma abordagem que afeta diretamente minha atuação enquanto profissional. Socialmente falando, traz inquietações de um trabalho que de fato considere os/as estudantes em suas realidades e que promova uma educação crítica e emancipatória. Como justificativa acadêmica, fica evidente, nas palavras de Freire (1996, p. 16), a necessidade de estarmos sempre almejando, pesquisando, na busca do Ser Mais:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Iniciando os estudos de Mestrado, o ano de 2023 foi marcado por uma experiência única, repleta de aprendizagens, desafios e oportunidades, compartilhados com pessoas de diferentes municípios capixabas e de outros estados brasileiros na turma VII, denominada Jurema de Oliveira⁶. No primeiro semestre, os/as alunos/as das duas linhas de pesquisa do programa – Docência e Gestão de Processos Educativos/Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar – permaneceram juntos/as para cursar as disciplinas: Metodologia da Pesquisa em Educação, Políticas

⁶ O nome da turma é uma homenagem à Professora da Ufes Jurema José de Oliveira, que foi Professora do Departamento de Línguas e Letras e presidenta da Associação Internacional de Estudos Culturais e Literários Africanos (Afrolic). Também criou e coordenava o Núcleo de Literaturas Africanas da Ufes. A Professora Jurema José de Oliveira foi uma incansável atuante na luta antirracista, autora de produções importantes e referência entre professoras e professores negras e negros. A Professora Jurema de Oliveira reivindicava o cumprimento e denunciava o descumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), especialmente nas estruturas curriculares dos cursos de graduação na Ufes.

Públicas e Gestão Educacional, Ensino e Aprendizagem e Práticas e Grupo Integrador I. Já no segundo semestre, cada linha de pesquisa compôs uma turma, e a linha da qual faço parte cursou as seguintes disciplinas: Diversidade e Diferença em Educação, Práticas Educativas e Inclusão Escolar, Grupo Integrador II e Estudos Individuais II.

Foram encontros semanais nos quais foi possível conhecer, estudar e pesquisar um pouco mais sobre bell hooks, Maria Helena Souza Patto, Paulo Freire, entre outros/as importantes autores/as. Uma atividade realizada no segundo semestre de 2023, com o Professor Soler Gonzalez, na disciplina Diversidade e Diferença em Educação, merece aqui um destaque, por se tratar de um momento de materialização dos estudos realizados no decorrer do período.

A ação intitulada de “Ocupação Pedagógica”, aconteceu no corredor do prédio onde as aulas aconteciam e consistiu em cada grupo de mestrandos pensar a sua pesquisa, “ocupar” um espaço e se expressar de modo estético, político e pedagógico, com uma proposta de abordagem que evidenciasse a diversidade e a biografia de intelectuais, conceitos relevantes, perspectivas metodológicas e temas contemporâneos da Educação envolvendo o campo da Diversidade e da Diferença. Com a intenção de ressignificar o espaço e também o modo de se relacionar com a produção acadêmica, os Grupos de Trabalho Solidário se inspiraram em artefatos culturais, livros, artes, artesanatos, imagens, sons, objetos, instalações e recursos tecnológicos. As temáticas expostas abordaram a desigualdade social, a luta antirracista na sociedade, nos processos educativos e na produção de conhecimento, infâncias, alfabetização, inclusão, diferença, diversidade, fracasso escolar, deficiência, interculturalidade, línguas e o panorama linguístico brasileiro, medicalização da vida e mercantilização da educação, colonização e culturas⁷ (Texto produzido coletivamente pela turma, sob a coordenação do Professor Soler).

O terceiro semestre foi aguardado com grande expectativa, devido à oportunidade de cursar a disciplina optativa Educação do Campo e Educação Popular, ministrada por minha Professora Orientadora. Esse momento me possibilitou uma maior proximidade com teorias, conceitos e, especialmente, com autores/as que contribuem para o enriquecimento e o fortalecimento da minha trajetória acadêmica. Além disso, estabeleceu conexões e diálogos entre esses elementos e os objetivos desta

⁷ Este texto foi produzido de maneira colaborativa pela turma, sob a orientação e coordenação do Professor Soler, com o propósito de consolidar ideias e expressar coletivamente as motivações e objetivos da ocupação pedagógica. Cada estudante contribuiu com reflexões e sugestões, o que resultou em um material que representa as perspectivas e aspirações do grupo. O texto final não serviu apenas como um recurso para a apresentação de ocupação, mas também como um meio de divulgação, buscando ampliar o alcance da iniciativa e sensibilizar a comunidade escolar e o público externo sobre a importância deste movimento pedagógico.

pesquisa.

As aulas nesse referido semestre tiveram início no dia 19 de março. No entanto, em 15 de abril, as atividades foram interrompidas, devido ao início da greve dos/as docentes. Numa assembleia geral realizada no dia 28 de junho, a categoria decidiu encerrar o movimento grevista no dia 5 de julho, estabelecendo o retorno das aulas para o dia 8 de julho. Na primeira aula após o retorno, ocorrida em 9 de julho, reorganizamos, juntamente com a professora Débora Monteiro do Amaral, o calendário de reposição das aulas. A previsão de conclusão da disciplina Educação do Campo e Educação Popular foi estipulada para o dia 5 de agosto.

Levando em conta esse percurso acadêmico e profissional, além do contexto social, político e educacional no qual estou inserida, este estudo está pautado em Freire (1996, p. 21), na seguinte passagem:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

Assim, começamos a nos questionar sobre o seguinte ponto:

- Como se dá o processo de formação continuada dos professores e das professoras de Educação Física do campo neste município e de que forma esse processo pode contribuir para uma educação que seja crítico-libertadora para os/as estudantes inseridos neste contexto?

Concomitantemente a essa questão, surgem questionamentos para os quais procuraremos respostas:

- Como têm acontecido as práticas pedagógicas de professores e professoras de Educação Física nas escolas do campo no município de Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo?

- Quais as fragilidades e potencialidades dessas práticas? Os professores e as professoras desse componente curricular atuam em sala de aula embasados/as por qual concepção pedagógica?

Por acreditarmos na construção de uma escola democrática na qual os/as estudantes sejam sujeitos de sua própria história e as experiências dos professores e das professoras nas escolas sejam momentos autenticamente vividos, como objetivo geral para esta pesquisa, postulamos: Propor caminhos e possibilidades para a formação permanente de professores e professoras de Educação Física de escolas do campo, na perspectiva freireana, a partir das limitações e potencialidades de suas concepções e práticas pedagógicas.

A partir desse objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Investigar, por meio de revisão de literatura, quais são as produções a respeito de práticas de Educação Física no contexto de escolas do campo;
- Identificar e compreender o conceito de educação e sua concretização na Educação Física na perspectiva emancipatória, bem como a formação permanente freireana de professores e professoras;
- Acompanhar as práticas pedagógicas dos professores e das professoras, bem como suas percepções, por meio de observação e escuta, problematizando e analisando os dados a partir do referencial freireano;
- Propor um programa de formação permanente na perspectiva freireana, a partir das vivências dos professores e das professoras, considerando as fragilidades e potencialidades das práticas de Educação Física vigentes nas escolas do campo;
- Elaborar um Caderno Didático com indicações de proposta de formação permanente na perspectiva freireana para professores e professoras de Educação Física das escolas do campo do Município de Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo.

Dessa forma, a presente dissertação está organizada e configurada em nove seções, sobre as quais procederemos à escrita nas seções subsequentes.

1.2 DISPOSIÇÃO DO TEXTO

Iniciamos com a **introdução**, em que abordamos nossa trajetória e as motivações que impulsionaram esta investigação. Na sequência, apresentamos a temática central do estudo, detalhamos o objetivo geral da pesquisa e os objetivos específicos, que estão profundamente ligados ao nosso envolvimento e motivação em relação ao tema investigado.

Procuramos, na **segunda seção**, estabelecer um diálogo com pesquisas realizadas a partir de 2001 que abordam a formação permanente de professores e professoras de Educação Física das escolas do campo na perspectiva freireana, apresentando o panorama das contribuições feitas por outros/as estudiosos/as até o presente momento, como um exercício de interlocução com trabalhos já existentes e reflexão de avanços para a presente pesquisa.

Na **terceira seção**, buscamos detalhar cuidadosamente a metodologia adotada ao longo da pesquisa. Acreditamos que a base teórica do estudo qualitativo, aliada ao movimento de diálogo por meio de entrevistas e observações com os professores e as professoras de Educação Física do campo, especialmente sobre a formação permanente, permitiu não apenas conhecermos, mas também compreendermos melhor as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Essa abordagem nos trouxe contribuições e nos capacitou para alcançarmos os objetivos deste estudo de forma mais eficiente.

Centradas na fundamentação teórica, na **quarta seção**, realizamos uma breve análise da trajetória da Educação no Brasil, com destaque para a temática da Educação do Campo. Trazemos algumas das principais políticas públicas já existentes dessa proposta educacional no país e normas legais. Exploramos um pouco da história da Educação Física no Brasil nos documentos oficiais das esferas federal, estadual e municipal, a fim de compreendermos o que objetivam tais políticas.

Consideramos fundamental, na **quinta seção**, apresentar e aprofundar os conceitos de Paulo Freire e Elenor Kunz que se referem às práticas pedagógicas em Educação Física sob a perspectiva libertadora. Buscamos evidenciar a relevância de uma abordagem pedagógica que valoriza a autonomia dos sujeitos, o diálogo como

princípio educativo e a ressignificação das práticas corporais no contexto escolar. Dessa forma, a incorporação desses conceitos é indispensável para sustentar e qualificar o debate ao qual nos propusemos, contribuindo para uma leitura crítica e contextualizada da Educação Física.

Julgamos importante trazer, na **sexta seção**, o conceito de formação permanente na perspectiva freireana e a pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire, para entendermos o conceito de formação permanente enquanto compromisso ético que influencia diretamente o fazer pedagógico da sala de aula.

A **sétima seção** é dedicada à estruturação dos registros, bem como às análises dos dados evidenciados e coletados no momento de contato com os/as participantes da pesquisa. Procuramos uma forma de ser bastante fiéis, éticas e autênticas ao materializarmos, em forma de texto, o que experienciamos e vivemos nas escolas com os/as participantes da pesquisa, mantendo o compromisso assumido de trazer proposições a partir de uma perspectiva de educação crítica e libertadora.

De maneira bem sucinta, trazemos, na **oitava seção**, o produto da pesquisa, constituído de um caderno didático com uma proposta de formação continuada com os professores e professoras de Educação Física, pensada a partir do diálogo promovido e de demandas levantadas no momento da pesquisa.

Por último, a **nona seção** foi dedicada à apresentação de algumas considerações, não finais, nas quais se consolidam e sintetizam os principais achados e conclusões obtidas ao longo da pesquisa. Por fim, são devidamente listadas as referências bibliográficas utilizadas como fontes de leitura e pesquisa para a base teórica, cuja contribuição foi essencial na elaboração e materialização da jornada desta pesquisa.

Nesse sentido, avançamos, agora, para a revisão de literatura, pensando que essa etapa desempenha um papel fundamental, ao situar nossa pesquisa dentro do contexto de estudos dedicados à geração de conhecimento relacionados às práticas pedagógicas de professores e professoras de Educação Física nas escolas do campo, bem como o papel da formação permanente com esses/as profissionais.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: AS PRODUÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA FREIREANA

Esta seção tem como objetivo investigar, por meio de revisão de literatura, quais são as produções a respeito de práticas de Educação Física no contexto de escolas do campo. Para isso, buscamos mapear e descrever o cenário das pesquisas já realizadas, com ênfase na formação continuada de professores e professoras de Educação Física a partir da perspectiva freireana. Inicialmente, definimos os repositórios e selecionamos os descritores da nossa investigação. Em seguida, realizamos as buscas, aprofundamos as leituras, aplicamos os filtros necessários e, por fim, organizamos e sistematizamos as análises presentes nesta seção.

2.1 DEFININDO OS REPOSITÓRIOS, OS DESCRITORES PARA A BUSCA E APRESENTAÇÃO DOS PRIMEIROS RESULTADOS

Conforme afirma Freire (1983), o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Ele demanda uma ação transformadora sobre a realidade, exigindo uma busca constante, envolvendo invenção e reinvenção. Também pede uma reflexão crítica sobre o próprio ato de conhecer, levando o sujeito a se reconhecer no processo e a compreender os condicionamentos que influenciam sua percepção. Conhecer é uma atividade dos sujeitos, não dos objetos. Somente ao agir como sujeito, o ser humano pode verdadeiramente alcançar o conhecimento.

Realizamos o levantamento bibliográfico da produção de dissertações e teses registradas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁸ e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁹. Foram realizadas também pesquisas por artigos nas Bibliotecas Digitais: Periódicos Capes¹⁰, *Education Resources Information Center (ERIC)*¹¹, *Directory of Open Access Journals (DOAJ)*¹², assim como no indexador *Scientific Electronic Library*

⁸ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso no período de março a junho de 2024.

⁹ Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso no período de março a junho de 2024.

¹⁰ Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso no período de março a junho de 2024.

¹¹ Disponível em: <https://eric.ed.gov/>. Acesso no período de março a junho de 2024.

¹² Disponível em: <https://doaj.org/>. Acesso no período de março a junho de 2024.

Online (SciELO) e na página de publicações e repositórios da Ufes¹³. O idioma selecionado foi português. Apesar das suas diferenças, os repositórios selecionados consolidam valiosas produções em diversas áreas e contribuem, tanto de forma direta quanto indireta, para a disseminação do conhecimento na comunidade científica.

Em relação ao marco temporal, delimitamos o período de 2001 a 2021. Esse intervalo foi escolhido considerando o ano de aprovação do Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002b). Esse parecer define o campo não apenas como um espaço geográfico não urbano, mas como um contexto de possibilidades que fortalecem a conexão entre os indivíduos e a produção das condições sociais e realizações humanas. Além disso, destaca a importância da normatização da formação de professores e professoras para atuação nas escolas do campo, enfatizando a necessidade de estudos sobre diversidade e o protagonismo efetivo das comunidades rurais, bem como propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, os processos de interação e transformação, a gestão democrática e o acesso ao progresso científico e tecnológico para melhorar as condições de vida (Brasil, 2002b).

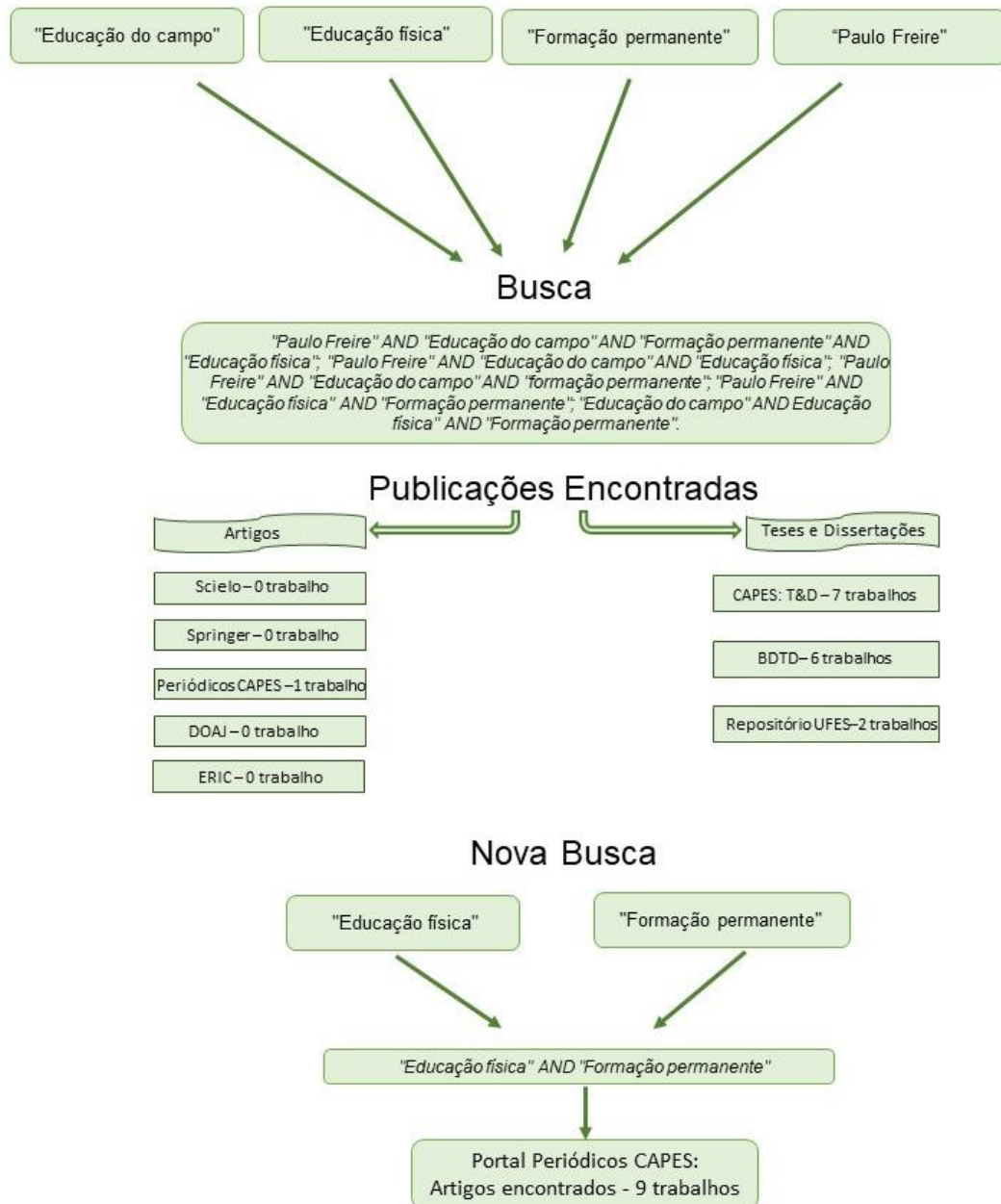
Optamos por utilizar os seguintes descritores nesta pesquisa: "Educação do Campo" (educação de perspectiva emancipatória), "Educação Física" (como componente curricular no Ensino Fundamental), "Formação permanente" (como espaço de reflexão sobre a prática) e "Paulo Freire" (como teórico da perspectiva dialético-crítico-libertadora).

Utilizando a Planilha BUSCA_d (Ferramenta tecnológica de busca automática para importação e tratamento de dados), versão 2.8.2, desenvolvida por Mansur e Altoé (2021), empregamos as seguintes combinações booleanas: "Paulo Freire" AND "Educação do Campo" AND "Formação permanente" AND "Educação Física"; "Paulo Freire" AND "Educação do Campo" AND "Educação Física"; "Paulo Freire" AND "Educação do Campo" AND "Formação permanente"; "Paulo Freire" AND "Educação Física" AND "Formação permanente"; "Educação do Campo" AND "Educação Física" AND "Formação permanente".

¹³ Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/>. Acesso no período de março a junho de 2024.

Na Figura 2, esquematizamos o processo de busca, indicando os diretórios pesquisados e as respectivas quantidades de publicações encontradas.

Figura 2 - Sequência de busca de pesquisas e resultados obtidos



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Após eliminar os títulos duplicados e aqueles que não estavam no idioma português, essa busca resultou na identificação de um total de 7 dissertações de mestrado. Para uma melhor visualização da distribuição desses trabalhos, optamos por organizá-los no Quadro 2, listando o ano da defesa, o título da dissertação, o/a autor/a, o/a orientador/a e as palavras-chave.

Quadro 2 - Lista de dissertações de Mestrado levantadas com os descritores deste trabalho

Nº	Ano da defesa	Título da Dissertação	Autor	Orientador	Palavras-chave	Local de Apresentação
01	2010	Lazer e processos educativos no contexto de trabalhadores/as rurais do MST	Robson Amaral da Silva	Luiz Gonçalves Junior	Processos Educativos; Lazer; MST; Reforma Agrária	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos
02	2014	A formação permanente dos professores de Educação Física no contexto da política educacional do município de Suzano-SP	Wellington Dantas da Silva	Antonio Chizzotti	Políticas Educacionais; Formação Permanente; Políticas de Formação Permanente; Educação Física	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo
03	2018	Diálogo freireano e formação permanente: reflexões sobre a formação de professores na educação do campo	Marianne Marimon Gonçalves	Antonio Fernando Gouvêa da Silva	Formação de professores; Educação do Campo; Paulo Freire; Diálogo	Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
04	2019	Formação permanente freireana: análise de um programa de formação de educadoras/ES de escolas do campo e contribuições para a reinvenção	Elson Augusto do Nascimento	Valter Martins Giovedi	Paulo Freire; Formação permanente; Educação do campo	Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória
05	2019	A relação dialógica entre a educomunicação e a formação humana em Paulo Freire: uma análise sobre o protagonismo juvenil do Programa Conexões Periféricas	Isabel Mayara Gomes Fernandes Brasil	Maria Eleni Henrique da Silva	Paulo Freire; Educomunicação; Protagonismo; Juventudes	Universidade Federal do Ceará, Fortaleza
06	2019	Paulo Freire e Lucács para a constituição de uma proposta com vistas à emancipação humana e à conscientização na promoção da saúde na educação física escolar	Michell Plattini Nascimento Gomes	Maria Eleni Henrique da Silva	Conscientização Social; Educação Física Crítica; Ser Social; Ideologia	Universidade Federal do Ceará, Fortaleza
07	2020	Reflexões sobre o conceito de práxis no fazer pedagógico de professores de Educação Física	Luiz Henrique Rangel Magalhães	Eglen Silvia Pipi Rodrigues	Educação Física; Dialogicidade; Pensamento Pedagógico; Ação Comunicativa; Conceito de Práxis	Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Numa primeira análise, a escassez de trabalhos encontrados na literatura acadêmica sobre o tema investigado em um espaço temporal tão extenso nos provocou um duplo sentimento: de um lado, um alívio por se tratar de um campo de pesquisa pouco explorado, o que sugere a novidade e potencial inovação das contribuições teóricas e práticas que uma pesquisa como a nossa pode oferecer à formação permanente de

professores e professoras de Educação Física das escolas do campo na perspectiva freireana e à educação em geral; por outro lado, uma preocupação, visto que, apesar de décadas de discussão, ainda há poucos estudos no cenário acadêmico-científico relacionados ao tema em discussão.

2.2 SÍNTESE E APRESENTAÇÃO DOS ESTUDOS ANALISADOS NA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O trabalho 1, intitulado “Lazer e processos educativos no contexto de trabalhadores/as rurais do MST”, de autoria de Robson Amaral da Silva (2010), possui uma grande proximidade com o tema que estamos pesquisando. Isso se deve ao fato de que ele aborda os anseios transformadores que envolvem o lazer e a educação dos membros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), explorando alternativas para a construção de uma contra-hegemonia. Embora o estudo não esteja centrado exclusivamente nas escolas, ele inclui relatos e discussões sobre práticas esportivas, entendendo o lazer como um instrumento de luta para os trabalhadores do MST.

Além disso, o texto contém um capítulo intitulado "Formação humana no dia-a-dia do MST", que revela processos educativos que fortalecem as lutas desses atores e atrizes. Esse capítulo destaca tanto as práticas que reforçam as lutas empreendidas pelo movimento quanto os paradoxos em relação ao projeto social desejado por esse movimento social. O estudo, portanto, oferece uma perspectiva ampla e detalhada sobre como o lazer e a educação são utilizados como ferramentas de resistência e transformação social dentro do contexto do MST.

A dissertação 2, do autor Wellington Dantas da Silva, intitulada “A formação permanente dos professores de Educação Física no contexto da política educacional do município de Suzano-SP” (2014), traz como objetivo verificar as contribuições e as limitações da Política de Formação Permanente desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Suzano durante o biênio 2011-2012, em função dos professores e das professoras de Educação Física que atuavam na rede municipal nesse período. Utilizou como referência a opinião dos/as envolvidos/as diretamente com as ações formativas direcionadas para esses professores e essas professoras. Esse texto foi bastante enriquecedor e agregou conhecimento à nossa pesquisa, pois apresentou como vem sendo desenvolvida a formação permanente em nosso país,

buscando evidenciar os motivos que posicionam a formação permanente como um dos principais itens nas políticas educacionais desenvolvidas nos últimos tempos.

Marianne Marimon Gonçalves, autora do trabalho 3: “Diálogo freireano e formação permanente: reflexões sobre a formação de professores na educação do campo” (2018), traz contribuições para nossa pesquisa, porém seu foco maior é no Ensino Superior. Ela elucida quais concepções da perspectiva freireana de diálogo estão presentes no âmbito dos trabalhos de conclusão de curso dos alunos do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar na Área das Ciências da Natureza e Matemática.

No trabalho 4, de Elson Augusto do Nascimento, “Formação permanente freireana: análise de um programa de formação de educadoras/ES de escolas do campo e contribuições para a reinvenção” (2019), analisam-se a construção e o desenvolvimento de um processo de formação permanente de educadoras/es de escolas do campo na perspectiva freireana, tendo em vista o desvelamento e a apresentação de contribuições críticas, de obstáculos e de possibilidades para a reinvenção da prática de formação, a partir da colaboração dos professores e das professoras formadores e formadoras e dos/as participantes de um grupo em formação.

Isabel Mayara Gomes Fernandes Brasil é a autora do trabalho 5: “A relação dialógica entre a educomunicação e a formação humana em Paulo Freire: uma análise sobre o protagonismo juvenil do Programa Conexões Periféricas” (2019). De natureza freireana, busca compreender a possibilidade de protagonismo juvenil, a partir da formação educ comunicativa do Programa Conexões Periféricas/Rede Cuca. As aproximações entre a educomunicação e a formação humana em Paulo Freire traçam um caminho em busca desse entendimento principal.

O trabalho 6, de título “Paulo Freire e Lucács para a constituição de uma proposta com vistas à emancipação humana e à conscientização na promoção da saúde na educação física escolar” (2019), do autor Michell Plattini Nascimento Gomes, trata a Educação Física escolar relacionada à promoção da saúde, com enfoque no empoderamento e conscientização, numa abordagem da saúde de forma mais ampla, progressista, crítica e autocrítica, que esteja destinada a colaborar no processo de

construção de uma sociedade socialista. Esse trabalho está um pouco distante do nosso, por não abordar a formação permanente e a Educação do Campo.

Por último, e não menos importante, o trabalho 7, do autor Luiz Henrique Rangel Magalhães, “Reflexões sobre o conceito de práxis no fazer pedagógico de professores de Educação Física” (2020), busca analisar qual é o pensamento pedagógico de professoras de Educação Física, por meio da metodologia de investigação comunicativa, no intuito de compreender a práxis voltada para as relações sociais, ético-política, entendida como transformação da realidade. Apresenta Paulo Freire como base teórica, porém não aborda os conceitos de formação continuada e Educação do Campo, conforme estamos propondo.

É importante destacar que as leituras realizadas dos trabalhos listados anteriormente têm uma contribuição para a pesquisa que conduzimos. No entanto, optamos por realizar uma busca adicional de artigos no Portal de Periódicos da Capes, na tentativa de nos aproximarmos mais dos conceitos que desejamos investigar. Empregamos a combinação booleana "Educação Física" AND "Formação permanente", mantendo o mesmo intervalo temporal (2001 – 2021), no idioma português e utilizando a mesma ferramenta de busca empregada anteriormente, a Planilha BUSCA v. 2.8.2.

2.3 UMA BREVE ANÁLISE DA EXPANSÃO DA BUSCA EM ARTIGOS DA MESMA TEMÁTICA

Nesta expansão da busca, encontramos 8 artigos, organizados no Quadro 3, destacando o ano da publicação, o título do artigo, o nome dos/as autores/as e as palavras-chave, com o objetivo de facilitar a visualização da distribuição deles.

Quadro 3 - Lista de artigos levantados com os descritores “Educação Física” AND “Formação permanente”

Nº	Ano da Publicação	Título do Artigo	Autores	Palavras-chave	Revista da Publicação
01	2006	Desafios na formação continuada: lidando com a complexidade da rede de ensino	Iara Regina Damiani; Cristiane Ker de Melo	Formação Continuada; Capacitação Docente; Assessoria Pedagógica; Conteúdos Pedagógicos	Motrivência
02	2006	Formação permanente de professores de educação física: notas de investigação sobre o conhecimento crítico-criativo	Renato Sampaio Sadi	Formação; Conhecimento; Educação Física; Prática Profissional	Motrivência
03	2007	Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista	Ricardo Rezer	Educação Física; Formação Continuada; Prática Pedagógica	Motrivência
04	2009	Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade	Ricardo Rezer; Paulo Evaldo Fensterseifer	Educação Física; Docência; Prática Pedagógica	Pensar a Prática
05	2012	O estágio supervisionado no desenvolvimento docente: a opinião dos professores de Educação Física	Guilherme Peterle; Victor Julierme Santos da Conceição	Formação de professores; Estágio Supervisionado; Prática educativa	Revista Digital
06	2017	Os saberes mobilizados pelo professor de educação física para construção da prática pedagógica	Victor Julierme Santos da Conceição; Ramires Mendes Manfoleti	Saberes docentes; Prática Pedagógica; Formação Permanente; Formação Inicial	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
07	2020	O conteúdo luta no currículo da educação física escolar: possibilidades através do projeto judô escolar	Paulo Fernando Mesquita Junior; Jaqueline Ferreira Borges Mesquita	Educação Física Escolar; Currículo; Luta	Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense
08	2021	Pesquisa como meio de formação permanente: inclusão da pessoa com deficiência e ação pedagógica	Ana Lúcia Felipe Guimarães; Maria Judith Sucupira da C. Lins	Educação Física; Ética; Inclusão escolar; Ação pedagógica	Revist Aleph

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No artigo 1, Damiani e Melo (2006) conduzem uma pesquisa de natureza participativa, no contexto da formação continuada/permanente, denominada “Rede de/em formação, junto aos professores de Educação Física da rede pública estadual de

ensino da região metropolitana de Florianópolis/SC”. Com ênfase na construção coletiva, após a análise diagnóstica da realidade educacional, os projetos foram apresentados, discutidos e analisados em meio às resistências e desafios enfrentados na continuidade da formação.

Sadi (2006), no artigo 2, “Formação permanente de professores de Educação Física: notas de investigação sobre o conhecimento crítico-criativo”, aborda o tema da formação permanente dos professores e das professoras de Educação Física, enfocando o conteúdo dessa formação, denominado conhecimento crítico-criativo. Ele discute a estruturação dos professores e das professoras e o papel da formação a partir da prática profissional e dos conhecimentos sistematizados, propondo novas direções tanto para a área profissional quanto para a acadêmica. O professor e a professora são concebidos como agentes de mudança social, engajado/a no estudo, pesquisa e intervenção na realidade desde a formação inicial até as experiências profissionais. O processo de formação permanente é entendido dentro dos princípios de flexibilidade, tolerância, autonomia e responsabilidade coletiva, considerados aspectos complexos e, ao mesmo tempo, congruentes com as exigências emergentes do mundo do trabalho, que redefine o papel docente como uma preocupação não só das instituições formadoras, mas também como uma necessidade intrínseca dos próprios professores e professoras.

Apresentar elementos que permitam refletir sobre possibilidades para uma maior aproximação entre teoria e prática pedagógica no campo da Educação Física escolar foi o que Rezer (2007) realizou no artigo 3, “Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista...”

Rezer e Fensterseifer (2009), no artigo 4, “Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade”, ponderam sobre a complexidade do exercício docente no âmbito da Educação Física, chegando à conclusão de que uma mudança de paradigma na formação inicial, a adoção de uma formação continuada com viés crítico-reflexivo e a realização de pesquisas mais alinhadas com a realidade podem representar pontos de ruptura viáveis para resgatar a complexidade do exercício docente nessa disciplina.

No artigo 5, “O estágio supervisionado no desenvolvimento docente: a opinião dos

professores de Educação Física”, Peterle e Conceição (2012) investigam a contribuição do Estágio Curricular Supervisionado no desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, fugindo um pouco do nosso campo de investigação.

Conceição e Manfioleti (2017) se propõem, no artigo 6, intitulado “Os saberes mobilizados pelo professor de Educação Física para construção da prática pedagógica”, a identificar os conhecimentos utilizados pelo professor de Educação Física para conduzir sua prática pedagógica, constatando que tanto os conhecimentos adquiridos na formação inicial quanto na formação continuada influenciam essa prática. Também investigam os fatores que facilitam ou dificultam a prática pedagógica dos professores e das professoras, assim como suas estratégias para lidar com essas influências no cotidiano escolar.

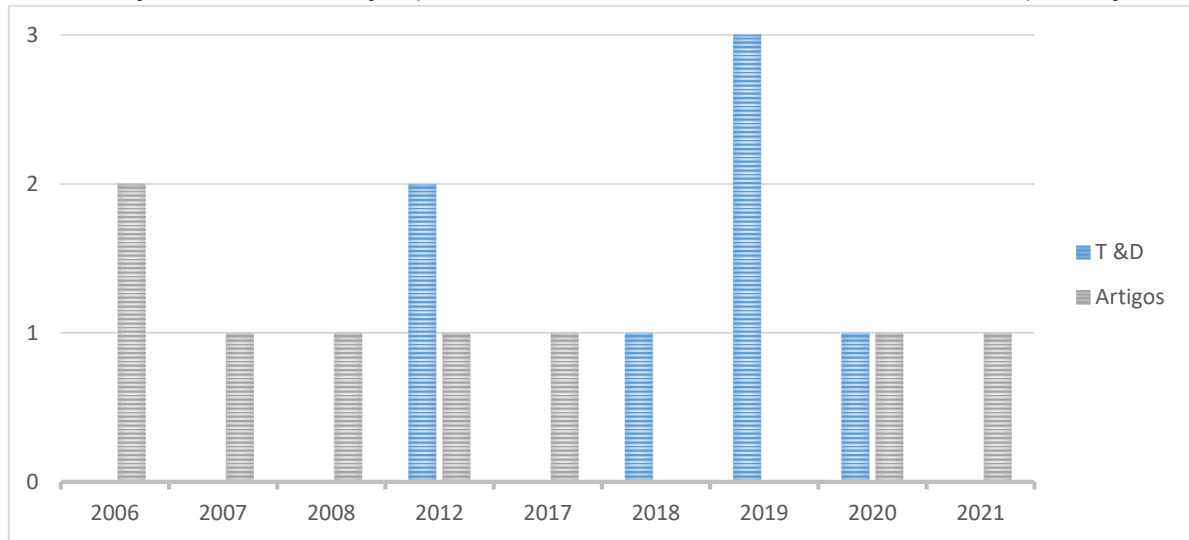
No artigo 7, Mesquita Junior e Mesquita (2020) apresentam o projeto de extensão “O conteúdo luta no currículo da Educação Física escolar: possibilidades através do projeto judô escolar”, conduzido no Instituto Federal Catarinense, *campus* Santa Rosa do Sul (IFC-SRS), em colaboração com escolas da região, com o objetivo de contribuir para a formação contínua e ampliar as oportunidades de atuação dos/as participantes. De acordo com os autores, o projeto se revelou como uma estratégia eficaz para promover a formação permanente e diversificar o currículo da Educação Física no ambiente escolar.

Por fim, Guimarães e Lins (2021), no artigo 8, “A pesquisa como meio de formação permanente: inclusão da pessoa com deficiência e ação pedagógica”, destacam a importância da pesquisa empírica na formação e prática pedagógica no contexto da inclusão de pessoas com deficiência, focando especificamente no tema da ética na inclusão escolar, sendo o sujeito da pesquisa para esse trabalho uma professora de Educação Física.

É importante reforçar que o período de pesquisa abrange os anos de 2001 a 2021. Após uma análise dos anos de publicação, foi observada uma variação no número de trabalhos, sem que pudesse ser identificado um padrão que justificasse essas variações. No entanto, destacamos que nos anos de 2001 a 2005, 2009 a 2011 e 2013 a 2016 não foram encontrados materiais publicados que se relacionassem com a temática selecionada. Nos anos em que houve publicações, o número foi bastante

reduzido, não excedendo três no âmbito do foco abordado (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Distribuição das teses, dissertações e artigos relacionados a "Educação do Campo", "Educação Física", "Formação permanente" e "Paulo Freire", com base no ano de publicação



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

2.4 INCORPORAÇÃO DO TERMO "EDUCAÇÃO RURAL" PARA EXPANDIR A PESQUISA E ENRIQUECER O DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS EXISTENTES

Após a finalização dessa etapa dedicada à busca e leitura dos materiais encontrados, seguindo a sugestão da Professora Orientadora, decidimos realizar uma pesquisa adicional, na qual substituímos o termo "Educação do Campo" pelo termo "Educação Rural". Fernandes (2006, p. 37) faz o seguinte comparativo entre as duas terminologias:

A Educação do Campo está contida no paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A educação do campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital.

Utilizamos novamente a Planilha BUSCA e aplicamos a seguinte combinação *booleana* durante o processo de busca: "Educação Rural" AND "Educação Física". Pesquisamos no Banco de Teses da Capes, BDTD, ERIC, DOAJ, SciELO e também na página de publicações e repositórios da Ufes, no mesmo período temporal aplicado na busca anterior (2001 a 2021). Encontramos um total de seis trabalhos e, após uma

verificação mais aprofundada deles, decidimos realizar a leitura de quatro, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Lista de dissertações e teses levantadas com os descritores “Educação Rural” AND “Educação Física”

Nº	Ano da defesa	Título da Dissertação	Autor	Orientador	Palavras-Chave
01	2010	Educação do Campo e a realidade do Município de Vitória da Conquista (BA)	Camila Timpani Ramal	Luiz Bezerra Neto	Educação rural; Ruralismo pedagógico
02	2015	Ambiente escolar e promoção de atividade física em escolas da zona rural de Pelotas, RS	Werner de Andrade Müller	Marlos Rodrigues Domingues	Atividade Motora; Educação Física; Estrutura dos Serviços; Comunidade Rural; Ambiente Escolar
03	2017	Avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar na zona rural no município de Formosa: realidade e contradições	Karen Cristina Costa do Nascimento	Alcir Horácio da Silva	Avaliação; Educação Física; Educação do Campo
04	2019	A escola rural de tempo integral Quim Machado no Município de Itumbiara/GO: inconsistência entre formação e atuação docente	Eleuza Aparecida de Souza Lopes	Flavio Reis dos Santos	Educação Rural; Educação do Campo; Formação Docente; Trabalho Docente

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A dissertação de número 1, de Camila Timpani Ramal, cujo título é "Educação do Campo e a realidade do Município de Vitória da Conquista (BA)" (2010), foi escolhida para leitura devido ao fato de abordar a Educação Rural como uma palavra-chave. A autora conclui que o município pesquisado ainda mantém um considerável número de escolas rurais e uma política educacional voltada para um projeto específico na área da Educação no Campo. Contudo, sua abordagem educacional para o campo ainda reflete aspectos influenciados pela educação urbana, procurando resgatar algumas ideias propostas pelos ruralistas pedagógicos. Em relação à formação continuada dos professores e das professoras, tanto do campo quanto da zona urbana, a autora destaca diferenças, entretanto aponta que não há uma participação eficaz por parte dos profissionais nos eventos de formação.

“Ambiente escolar e promoção de atividade física em escolas da zona rural de Pelotas, RS” (2015) é o título da dissertação de Werner de Andrade Müller, de número 2, cujo

objetivo é avaliar o ambiente escolar para a prática de atividade física em escolas da zona rural de Pelotas/RS. Os resultados indicaram que, embora todas as escolas tenham a disciplina e o professor ou professora de Educação Física, são poucas as instituições que contam com instalações físicas em condições adequadas para a prática de atividades físicas.

Karen Cristina Costa do Nascimento é a autora da terceira dissertação, intitulada "Avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar na zona rural no município de Formosa: realidade e contradições" (2017), que teve como principal objetivo identificar quais são os principais instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos docentes em Educação Física escolar na Educação do Campo. O texto destaca um ponto alarmante: tanto o ensino de Educação Física em escolas urbanas quanto em escolas rurais não é orientado por documentos oficiais que levem em consideração as particularidades de cada ambiente escolar. Isso ocorre porque esses documentos têm como objetivo principal unificar o ensino de Educação Física. A principal diferença observada no processo de avaliação entre as escolas rurais e urbanas está na relação mais próxima estabelecida entre os professores e as professoras e a comunidade rural. Essa proximidade permite que os professores e as professoras avaliem os/as estudantes de forma mais individualizada, considerando seus perfis, dificuldades e necessidades específicas. Essa realidade contrasta bastante com o ambiente das escolas urbanas.

A dissertação de número 4, de Eleuza Aparecida de Souza Lopes, "A escola rural de tempo integral Quim Machado no Município de Itumbiara/GO: inconsistência entre formação e atuação docente" (2019), tem como objetivo averiguar a especificidade da formação acadêmica e as áreas de atuação dos professores e das professoras que trabalham na Escola Municipal Quim Machado, no município de Itumbiara/GO. É válido ressaltar que essa é a única escola em atividade atualmente no município, remanescente de um total de 96 escolas rurais, que foram sistematicamente fechadas nas últimas décadas.

O texto destaca que um dos desafios enfrentados pelos/as profissionais que trabalham na Escola Quim Machado é a necessidade de modificar sua prática pedagógica para atender às demandas específicas do campo. Isso envolve superar as limitações de sua formação acadêmica para garantir a preservação da cultura e da

realidade dos/as alunos/as, além de desenvolver estratégias para combater a evasão escolar e garantir que a escola tenha relevância e significado na vida dos/as estudantes. Nesse contexto, os professores e as professoras precisam se afastar da abordagem tradicional, que busca uniformizar os/as estudantes, agrupando-os/as por níveis de conhecimento, e, em vez disso, reconhecer e valorizar as diferenças e necessidades individuais de cada aluno/a.

A análise dos últimos cinco trabalhos revelou que, embora não tenham abordado diretamente e de forma conjunta o tema da Educação Física na Educação do Campo, foi um momento enriquecedor sobre as conexões entre o que foi estudado e o que precisamos explorar em nossa pesquisa. Observamos os resquícios de uma educação bancária, a serviço da desumanização e opressão, desconsiderando os saberes dos/as estudantes inseridos/as no campo. Ademais, notamos, também, nas leituras, que os professores e as professoras não têm acesso a momentos coletivos de formação permanente. Segundo Freire (2001a), será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores e educadoras ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Assim, sem momentos coletivos, os professores e as professoras não têm possibilidade de realizar com seus pares uma reflexão crítica e sistemática sobre sua prática – uma real necessidade de todos os professores e as professoras que assumem o compromisso de uma educação emancipatória e humanizadora.

A partir da leitura dos materiais desta revisão bibliográfica, observamos que, embora alguns trabalhos discutam temas semelhantes, que se aproximam dos aspectos relevantes de nossa pesquisa, fica evidente que o campo de estudo carece de pesquisas abrangendo integralmente nosso objeto. Foi possível notar que a temática da formação permanente na Educação Física em escolas do campo não foi abordada em nenhum dos trabalhos analisados, de maneira conjunta e integrada, o que nos leva a reconhecer a importância de prosseguirmos nesse campo de pesquisa e produção acadêmica. Dessa forma, passamos a assumir o compromisso de promover diálogos e trocas de conhecimentos relacionados a este estudo, conscientes de que não pretendemos, nem conseguiríamos, encerrar as investigações sobre o tema, e sim estimular e fomentar futuros estudos.

3 TRILHAS METODOLÓGICAS PERCORRIDAS COM A PESQUISA

O processo para compreender, analisar e interpretar o caminho de formação permanente dos professores e das professoras de Educação Física na perspectiva freireana requer uma metodologia que esteja em sintonia com os fundamentos teóricos da pesquisa. Assim, o objetivo desta seção é apresentar a metodologia empregada nesta pesquisa, como: abordagem, lócus, participantes, período e instrumentos para produção e registro dos dados, reconhecendo que, conforme Freire (1987, p. 52) afirma, a práxis “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”.

3.1 A OBSERVAÇÃO COMO OPÇÃO NUMA ABORDAGEM QUALITATIVA

A abordagem qualitativa desta pesquisa se pauta na concepção que “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 1994, p. 21-22). No momento da escolha da metodologia, fizemos opção pela observação, pois estaríamos próximos dos/as participantes da pesquisa, porém sem realizar grandes interferências.

No campo da pesquisa, distinguem-se dois tipos principais de observação: a participante e a não participante. Neste estudo, optamos pela observação participante, caracterizada pelo “[...] contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade” (Cruz Neto, 1994, p. 59). O autor também argumenta que, nessa modalidade, “[...] o observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece um contato face a face com os observados” (Cruz Neto, 1994, p. 59), possibilitando a produção de dados que revelam “[...] como pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo” (Coutinho, 2011, p. 291). Esse processo é dinâmico, pois o/a pesquisador/a não apenas influencia o contexto, mas também é impactado/a por ele.

Entendemos, ainda, que a observação realizada neste estudo se enquadra na categoria não naturalística, pois não integramos o quadro docente efetivo da escola, nem estamos presentes de forma cotidiana no ambiente escolar. Assim, conduzimos uma pesquisa de observação participante não naturalística, “[...] com o primeiro objetivo de descrever o ambiente, os eventos e as pessoas observadas. E o segundo,

igualmente relevante, de analisar as informações coletadas, demandando que o pesquisador se aprofunde na situação observada” (Cozby, 2003, p. 126).

Dessa forma, a opção metodológica desta pesquisa foi a qualitativa e consistiu em aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas do grupo de professores e professoras de Educação Física das escolas do campo, do qual nos aproximamos, revisando as hipóteses, conceitos e pressupostos, na tentativa de produzir novas informações. Os instrumentos de trabalho de campo na pesquisa qualitativa permitem uma mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica.

Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação para áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do/a pesquisador/a.

A abordagem qualitativa é também denominada naturalista, “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan; Bikle, 1994, p. 17) e em suas interações com o meio e os demais, onde constroem seus repertórios de significados.

Além disso, fundamentamo-nos também nas contribuições de Pinto (1990, p. 47-48), que aborda a técnica da observação naturalista como um elemento essencial dentro do método descritivo. Essa técnica visa caracterizar, de maneira abrangente e minuciosa, as variáveis que intervêm em eventos específicos, buscando, sempre que possível, observar o que ocorre em seu ambiente natural no momento da observação. O autor destaca que a observação naturalista se distingue por sua flexibilidade metodológica, permitindo que o/a observador/a perceba os comportamentos e acontecimentos conforme eles ocorrem espontaneamente, sem interferências externas, garantindo que os dados reflitam a realidade observada.

Realizamos uma pesquisa diretamente com o grupo de cinco professores e professoras, dos/as quais nos aproximamos para observar, conversar, dialogar,

planejar, ou seja, uma pesquisa de campo, reunindo um conjunto de informações a serem documentadas.

3.2 CONCEIÇÃO DO CASTELO COMO LÓCUS DA PESQUISA

3.2.1 Descobrimo Conceição do Castelo, no estado do Espírito Santo: explorando sua geografia, sua história e sua política

Homenagem a Conceição do Castelo
 Aqui é o lugar
 Onde as várias manifestações da natureza
 Escolheram para transar
 Um bate papo amigo
 Só que gostaram tanto
 Que resolveram ficar
 As matas se enveredam
 Pelas montanhas afora
 Dançando ao ritmo alucinante
 Das cachoeiras
 Que orquestram o fundo musical
 Do canto suave
 Entoadado pelos pássaros
 Que cantam
 Para milhares de espécies animais
 Que habitam em harmonia
 Meu paraíso
 Até quando [homem e mulher]?
 (Edinaldo Rabello¹⁴)

Com o propósito de adentrar na essência do município que elegemos pesquisar, iremos desvendar algumas peculiaridades desse lugar. Um paraíso, descrito por Edinaldo Rabelo, com natureza exuberante e povo acolhedor, que preserva as características de “cidade do interior”. Posteriormente, abordaremos a dinâmica da Semed e seus mecanismos de operação, apresentando alguns números relacionados às escolas, bem como o aspecto das contratações dos/as profissionais.

3.2.2 Apresentando uma visão panorâmica dos aspectos físicos, históricos e políticos deste lugar encantador

Conceição do Castelo guarda a história de dois acontecimentos singulares na

¹⁴ Edinaldo Rabelo foi professor e exerceu a função de Secretário Municipal de Educação em Conceição do Castelo, no estado do Espírito Santo, por mais de 10 anos. Em 2016, foi vítima de acidente motociclístico a caminho do trabalho.

composição de seu nome, conforme evidenciamos na Figura 3. Um deles evoca a impressão marcante deixada por um desbravador, em cujo caminho da costa litorânea se deparou com uma majestosa muralha, assemelhando-se a um castelo. O outro evento está entrelaçado à homenagem da Padroeira da Paróquia, concebendo, assim, a denominação "Conceição do Castelo".

Figura 3 - Imagens do município que explicam a composição de seu nome



Fonte: Conceição do Castelo (2012, 2024b).

Localizado na região sudoeste serrana do estado do Espírito Santo, a 120 km da capital capixaba, o município ocupa uma área de 369,778 km², sendo que 1,6 km² está em perímetro urbano. Sua população, em 2022, era de 12.723 habitantes¹⁵, com densidade demográfica de 32,28 habitantes por quilômetro quadrado. Tem território caracterizado por terras altas, clima e paisagem de montanha, relevo fortemente ondulado e montanhoso. Originalmente, toda a área, compreendendo os atuais municípios de Conceição do Castelo, Castelo e Venda Nova do Imigrante, era habitada pelos povos originários.

Mais uma vez, é pertinente abrir um parêntese para refletir sobre a maneira como a história do município é registrada pelos veículos de comunicação oficial. A narrativa predominante reflete um viés brancocêntrico, com a produção baseada na perspectiva do colonizador, o que reforça a invisibilidade de outros grupos e narrativas. Essa

¹⁵ Dados do último censo (IBGE), atualizado em 22/12/2023.

abordagem, enraizada em uma visão eurocêntrica, contribui para a exclusão histórica de povos tradicionais e originários, apagando suas contribuições e presenças da memória coletiva.

Os dados fornecidos pelo Instituto Jones dos Santos Neves (2023) destacam essa exclusão. Em 2019, apenas 8 pessoas no município se autodeclararam indígenas, representando 0,06% da população local. No entanto, o dado se torna ainda mais alarmante quando cruzamos informações sobre a definição de "indígena" utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para o Instituto, a contagem oficial de indígenas considera apenas aqueles que se autodeclararam como tal na investigação sobre cor ou raça ou que, residindo em terras indígenas, identificam-se com tradições, costumes e cultura indígenas, mesmo que não tenham se autodeclarado em termos raciais. Essa metodologia, somada ao contexto histórico e social de apagamento cultural, contribui para que, em 2024, não haja oficialmente nenhuma pessoa indígena reconhecida no município, um território que outrora fora inteiramente habitado por povos originários.

Esse cenário reflete um processo histórico de apagamento dos povos tradicionais e originários, uma realidade que ainda persiste em múltiplas dimensões da vida cotidiana. A ausência desses povos nos registros oficiais não é apenas um dado demográfico; ela simboliza a exclusão de sua cultura, saberes e identidades da história local. Esse apagamento reforça estruturas de poder que privilegiam a narrativa do colonizador, perpetuando desigualdades e silenciando vozes que deveriam ser centrais na construção da identidade municipal.

Essa situação nos convoca a um debate urgente e necessário sobre a valorização e o reconhecimento dos povos tradicionais. Somente assim será possível construir uma memória coletiva mais justa, plural e representativa, que reconheça o verdadeiro legado dos povos originários no território e na cultura local.

Quanto aos limites, ao norte, o município faz divisa com Brejetuba e Afonso Cláudio; ao sul, com Castelo; a leste, com Venda Nova do Imigrante; a oeste, com Muniz Freire. Segundo o Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Incaper), o município tem 34 comunidades: Pindobas IV, Ribeirão do Meio, São Cristóvão, Mata-Fria, Indaiá, Cantinho do Céu, Bonsucesso, Estreito, Ribeirãozinho,

Jatobá, São João da Barra, São Bento das Pedras, Barrinha, Córrego Grande, Caititu, Viçosa, Alto da Onça, Taquarussu, Santa Luzia, Barro Branco, Tinguá, Angá, Monforte Quente, Formosa, Pedra Limpa, Duas Pontes, Santo Antônio do Areião, Montevideo, São José da Bela Vista, Ribeirão de Santa Tereza, Santa Tereza, Cedro, Água Limpa, Morro Vênus.

Conceição do Castelo foi distrito de Cachoeiro de Itapemirim até o ano de 1928, quando o município de Castelo foi criado, por meio da Lei nº 1.687, de 4 de dezembro. Então, Conceição do Castelo foi elevado à categoria de vila dentro desse novo município.

A emancipação política do município de Conceição do Castelo ocorreu em 9 de maio de 1964, estabelecida pela Lei nº 1.909, de 6 de dezembro de 1963. O Poder Legislativo foi oficialmente instalado em 31 de janeiro de 1967, no prédio que na época abrigava o Grupo Escolar Elisa Paiva, permanecendo neste local até os dias atuais.

O patrimônio histórico é composto por antigos casarões, dentre os quais se destacam a Fazenda Santa Helena, a Fazenda Santo Antônio do Areião e a Fazenda Santa Tereza, como demonstramos na Figura 4.

Figura 4 - Os três casarões antigos mais conhecidos que constituem o patrimônio histórico municipal



Fonte: Conceição do Castelo (2024c).

A Fazenda Santa Helena (1) pertenceu ao Barão de Guandu, um proeminente fazendeiro brasileiro, influente na produção cafeeira do Espírito Santo e do Brasil. Situada na fronteira entre o município de Conceição do Castelo e Castelo, na comunidade de Santa Helena, essa fazenda possui uma história rica. Após o falecimento do Barão de Guandu, seu filho ilegítimo, fruto de um relacionamento com

uma das escravas, adquiriu a fazenda da baronesa e de seus meios-irmãos, tornando-se proprietário do terreno que outrora pertencera a seu pai. Uma de suas filhas permaneceu nas terras até recentemente.

Atualmente, a fazenda está em processo de tombamento, embora esteja praticamente em ruínas, conservando ainda vestígios históricos, memórias e relíquias da época da escravidão.

Encontra-se, na Comunidade de Santo Antônio do Areião, a Fazenda Santo Antônio (2), a 17 km da sede do município de Conceição do Castelo. O casarão histórico foi uma das residências do Marechal Tristão Alencar Araripe que, após os conflitos entre os povos originários e mineradores, abandonou seus aldeamentos e, junto com sua família, estabeleceu-se na comunidade, fundando, assim, a fazenda.

A Fazenda Santa Tereza (3) está situada na Comunidade de Santa Tereza, a 20 km da sede do município. Sua estrutura física se encontra em bom estado de conservação, mantendo móveis e outros artefatos antigos, incluindo um tronco de ferro usado para punir os escravos.

A propriedade já abrigou armazéns, paióis, senzalas, engenhos de beneficiamento de café e arroz, além de moinhos, oficinas e uma capela, formando um pequeno povoado. Após a decadência da exploração do ouro, os colonizadores voltaram sua atenção para a agricultura, com destaque para o cultivo do café.

Abrimos aqui um parêntese para refletir sobre a forma como a história é apresentada nos documentos oficiais do município que abordam o tema. Percebemos que, nesses registros, o patrimônio histórico é predominantemente reduzido aos casarões e fazendas existentes, sem nenhuma menção a outros elementos culturais ou simbólicos. Esse recorte nos leva a questionar até que ponto tais patrimônios realmente integram um processo de identificação coletiva. Será que eles representam os valores socioculturais da comunidade como um todo? Conseguem, de fato, fortalecer o sentimento de pertença e a ligação das pessoas com o seu território e história?

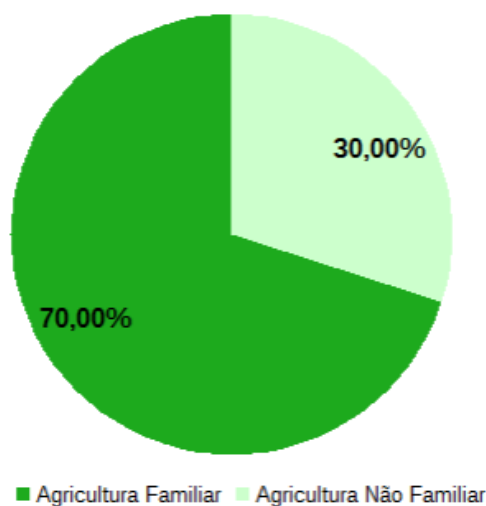
Essa abordagem parece ignorar a riqueza de outras dimensões da memória coletiva, como as manifestações culturais, as histórias das populações locais e os saberes

tradicionais. Notamos que a história é contada sob uma perspectiva elitista, privilegiando as narrativas vinculadas às classes dominantes e aos grandes proprietários de terras, enquanto as vivências e contribuições das populações mais amplas, como trabalhadores rurais, indígenas, afrodescendentes e outros grupos minoritários, permanecem invisíveis ou sub-representadas.

Essa limitação nos convida a repensar a construção das narrativas históricas locais, buscando incluir diferentes vozes e experiências que componham um mosaico mais diverso e representativo da identidade coletiva do município. Afinal, a história que fortalece a identidade de um povo é aquela que reflete a pluralidade de seus atores e valores, respeitando sua diversidade sociocultural, sem enaltecer qualquer que seja a classe econômica.

Em se tratando da atividade econômica, de acordo com o mais recente Censo Agropecuário conduzido pelo IBGE, em 2017, e analisado pelo Incaper, a agricultura familiar¹⁶ predomina no município, representando cerca de 70% dos agricultores, como indicado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Número de estabelecimentos por tipologia de agricultura no município de Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo, 2017



Fonte: IBGE – Censo Agropecuário 2017 (*apud* Incaper, 2020, p. 18).

¹⁶ Neves (2012, p. 39) faz uma reflexão que “[...] agricultores familiares não se encontram tão somente nas relações em jogo nos termos agricultura e família, mas nos diversos projetos políticos de constituição de uma categoria socioeconômica (dotada especialmente de direitos sociais e previdenciários), ou em projetos societários concorrentes. Levando-se em conta esses emaranhados de sentidos, faz-se necessário reconhecer que tanto agricultor familiar – categoria socioprofissional e agente social correspondentes ao distintivo segmento da agricultura familiar – quanto agricultura familiar são termos classificatórios construídos como produtos de ação política”.

O gráfico apresenta a concentração de terras no município. No entanto, não oferece informações suficientes para uma compreensão com dados adicionais que discriminem as quantidades de hectares destinadas à agricultura familiar e à agricultura não familiar.

Somente com essas informações adicionais será possível identificar padrões mais precisos de concentração de terras, compreender as desigualdades estruturais no acesso à terra e avaliar como essas dinâmicas influenciam as condições de vida das famílias envolvidas. Isso também pode subsidiar políticas públicas voltadas para a valorização da agricultura familiar, o fortalecimento da economia local e a redução das disparidades no uso e posse da terra.

Realizamos uma busca do número e da área dos estabelecimentos agropecuários no município, com o objetivo de aprofundar nossa compreensão acerca da concentração e divisão das terras, entendendo que essa informação é especialmente relevante para avaliar questões como a presença da agricultura familiar, a expansão de grandes propriedades ou monoculturas e os possíveis impactos dessas dinâmicas na economia local e na qualidade de vida das populações rurais. Além disso, o levantamento contribui para identificar desigualdades estruturais no acesso à terra, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas mais inclusivas e sustentáveis (Tabela 1).

Esses dados complementares são essenciais porque ajudam a compreender como as terras estão distribuídas entre diferentes tipos de exploração agrícola, revelando, por exemplo, a extensão das propriedades voltadas para pequenas produções, frequentemente associadas à agricultura de subsistência e familiar, em contraste com as grandes áreas destinadas à agricultura comercial ou empresarial. Além disso, essa distinção permite avaliar a participação relativa de cada modelo agrícola na economia local e na sustentabilidade do uso do solo, bem como seus impactos sociais e ambientais.

Tabela 1 - Número e área dos estabelecimentos agropecuários por tipologia, Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo, 2017

Grupos de área total	Número de Estabelecimentos		Área (Hectares)	
	Agricultura não familiar	Agricultura familiar	Agricultura não familiar	Agricultura familiar
Mais de 0 a menos de 3 ha	26	91	41	144
De 3 a menos de 10 ha	94	279	628	1821
De 10 a menos de 50 ha	143	323	3638	7214
De 50 a menos de 100 ha	40	25	2915	1516
De 100 a menos de 500 ha	24	0	3011	0
De 500 a menos de 1.000 ha	0	0	0	0
Produtor sem área	0	0	0	0
Total	327	718	10233	10695

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário 2017 (*apud* Incaper, 2020, p. 17).

Embora 70% da área total do município destinada à agricultura esteja vinculada à agricultura familiar, como evidenciado no Gráfico 2, uma análise mais detalhada, baseada nos dados da Tabela 1, revela dados importantes dessa distribuição. Quando consideramos os hectares, observamos que a área destinada à agricultura familiar supera a não familiar em apenas 462 hectares. Esse dado evidencia a concentração de terras, especialmente quando analisamos o número de estabelecimentos e a relação entre a quantidade de propriedades e o tamanho das áreas ocupadas.

A discrepância se torna ainda mais evidente ao compararmos o número de estabelecimentos: a agricultura familiar conta com mais que o dobro de propriedades em relação à agricultura não familiar, representando 391 estabelecimentos a mais. Essa diferença destaca o perfil fragmentado da posse de terras entre as famílias agricultoras, em contraste com a concentração observada nas grandes propriedades. Para ilustrar, 10.233 hectares estão concentrados nas mãos de apenas 327 proprietários, enquanto uma área um pouco maior, de 10.695 hectares, é compartilhada por 718 famílias.

Essa disparidade reflete um desequilíbrio estrutural no acesso e na distribuição de terras no município, revelando como grandes propriedades concentram extensas áreas, enquanto a agricultura familiar, embora majoritária em número de estabelecimentos, opera em espaços proporcionalmente menores. Esse cenário tem

implicações diretas na dinâmica socioeconômica local, afetando a produtividade, a sustentabilidade das práticas agrícolas e as condições de vida das famílias envolvidas. Ele também reforça a necessidade de políticas públicas voltadas para a democratização do acesso à terra e para o fortalecimento da agricultura familiar como base da economia rural e da preservação dos valores socioculturais da região.

A área total destinada à produção agrícola abrange 369.231km² e engloba culturas como café, milho, feijão, batata, mandioca, inhame, banana e diversas frutas, destacando-se como referência no Espírito Santo na produção de mexerica poncã e inhame.

A economia local é impulsionada por uma variedade de atividades, incluindo pecuária, fruticultura, piscicultura e exploração de rochas ornamentais. No entanto, o café se destaca como a principal atividade agrícola, representando a maior parte da receita das propriedades do município e sendo a principal fonte de renda dos/as agricultores/as familiares, além de ser um importante gerador de empregos.

As condições climáticas favoráveis propiciam o cultivo tanto do café arábica quanto do café conilon, como apresentamos na Tabela 2. As plantações de café conilon estão cada vez mais modernizadas, com investimentos em sistemas de irrigação e fertirrigação, adoção de novas variedades e implementação de práticas como poda e manejo adequado do solo.

Tabela 2 - Cafeicultura do município de Conceição de Castelo, estado do Espírito Santo, 2017

Lavoura	Número de Estabelecimentos	Área Total (ha)	Área a ser colhida (ha)	Quantidade Produzida (t)	Rendimento médio (ka/ha)	Produção Estimada (t)
Café Arábica	607	2.313	2.313	3.007	1.300	3.007
Café Conilon	366	1.594	1.594	3.193	2.003	3.193

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário 2017 (*apud* Incaper, 2020, p. 23).

Sobre a gestão administrativa¹⁷, estabelecemos o recorte temporal¹⁸ de 20 anos, com início em 2001, para trazermos o nome dos Prefeitos, Secretários de Educação e ações que estejam diretamente relacionadas às escolas do campo no município. Iniciando com o ano de 2001, observamos que são nomeados 3 Prefeitos. Em 1º de janeiro de 2001, José Gotardo Spadeto assumiu como Prefeito, governando até 14 de fevereiro de 2001, quando renunciou para assumir o mandato de Deputado Estadual. No dia 15 de fevereiro do mesmo ano, Teonila de Oliveira Spadeto, Vice-prefeita, tomou posse. Em 14 de dezembro de 2001, a Câmara cassou o mandato da Prefeita Teonila, por meio do Decreto Legislativo 036/2001, e o Presidente da Câmara, vereador Domingos Lucio Zanão, assumiu por 90 dias. Durante esse período, o Secretário de Educação foi Jurandir Serpa. Não encontramos registros de atividades na área pedagógica que evidenciam relação direta com a Educação do Campo.

Em 10 de março de 2002, ocorreu um novo pleito eleitoral, que elegeu Francisco Saulo Belisário como Prefeito e a vereadora Maria de Lourdes Santana Pereira como Vice, sendo empossados em 12 de abril de 2002. No pleito eleitoral de 2004, Francisco Saulo Belisário foi reeleito Prefeito, tendo Valber de Vargas Ferreira como Vice, tomando posse em 1º de janeiro de 2005. Observa-se que, no período de 2002 a 2008, permaneceram o mesmo Prefeito e Secretário de Educação, também sem registros de ações relacionadas à Educação do Campo.

No pleito realizado em 5 de outubro de 2008, Odael Spadeto foi eleito Prefeito e Carlos Rogério Dalvi Gava Vice-prefeito. Ambos foram empossados no dia 1º de janeiro de 2009. No entanto, em 13 de julho de 2009, o Vice-prefeito, Carlos Rogério Dalvi Gava, assumiu o cargo de Prefeito devido ao afastamento de Odael Spadeto, que se

¹⁷ As informações aqui identificadas e expressas refletem um recorte construído com base em dados da trajetória das eleições municipais e dos mandatos políticos registrados no município. Contudo, reconhecemos que esse levantamento é apenas um ponto de partida e que ainda há um vasto campo a ser explorado para compreendermos de maneira mais ampla e aprofundada os processos políticos e sociais que moldaram essa realidade. Estudos futuros precisam assumir a tarefa de ir além do que foi apresentado, investigando de forma mais detalhada as intenções e motivações. É necessário trazer as disputas internas e externas que permeiam o cenário político local, bem como identificar os grupos de interesse que foram representados por cada liderança ou partido ao longo do tempo. Entendemos que esse aprofundamento é essencial para construir uma visão mais crítica e fundamentada sobre as dinâmicas políticas do município, ajudando a compreender melhor os impactos dessas disputas no desenvolvimento local, na formulação de políticas públicas e na relação entre a sociedade civil e o poder político.

¹⁸ Esse intervalo foi o mesmo selecionado no levantamento da revisão bibliográfica deste trabalho, considerando o ano de aprovação do Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

licenciou para tratamento de saúde. Durante esse período, Luiz Cláudio Zóboli foi nomeado Secretário de Educação. A estrutura educacional permaneceu inalterada ao longo do ano mencionado. No ano de 2010, o Secretário Municipal de Educação deixou o cargo, e o Secretário Municipal de Administração assumiu temporariamente as responsabilidades do outro cargo. Em 2011, a professora da Rede Estadual de Ensino, Luzian dos Santos Belisário, assumiu a Secretaria de Educação, permanecendo até o término do mandato, em 2012.

Em 2013, Francisco Saulo Belisário assumiu o cargo de Prefeito Municipal de Conceição do Castelo e nomeou novamente Edinaldo Rabelo como Secretário Municipal de Educação, posição que ocupou até o ano de 2015, quando faleceu em um acidente de moto a caminho do trabalho. Dessa forma, Regilâne Daré dos Santos, pedagoga da Semed, assumiu interinamente o cargo comissionado de Secretaria de Educação até o término do mandato.

Nesse período, aconteceu, no ano de 2015, uma formação para 30 professores e professoras do município, com carga horária de 180 horas, em parceria com a Ufes, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa formação entendia a Educação do Campo como prática de educação popular e se caracterizava como uma forma alternativa de formação dos sujeitos do campo e da cidade, na promoção das culturas e saberes das comunidades tradicionais. Apresentava, entre outros objetivos: discutir e socializar práticas de Educação do Campo; promover a educação popular; fortalecer lutas coletivas dos sujeitos camponeses por educação pública de qualidade para todos/as no campo e nas cidades. Os professores e as professoras participaram da formação, coordenados/as por duas técnicas educacionais da Semed.

Em 2017, Christiano Spadetto assumiu o cargo de Prefeito Municipal, nomeando Rosângela de Vargas Pinto, professora da Rede Estadual de Ensino, como Secretária Municipal de Educação. Ela permaneceu no cargo até novembro do mesmo ano, quando foi sucedida por Márcio Vitor Zanão.

3.2.3 O ano de 2018 e a estadualização das Escolas Municipais do Ensino Fundamental - Anos Finais

No período em que Márcio Vitor Zanão respondeu como Secretário de Educação, tivemos dois importantíssimos acontecimentos relacionados à Educação do Campo. O primeiro foi a formação com os professores da Ufes, Débora Monteiro do Amaral e Valter Martins Giovedi, que tinha como objetivo geral: contribuir com o processo de formação continuada dos educadores e educadoras de salas multisseriadas do Ensino Fundamental II, nas escolas do campo do município de Conceição de Castelo, buscando construir e desenvolver propostas curriculares e práticas pedagógicas articuladas com a perspectiva da Educação do Campo pensada a partir do referencial de Paulo Freire. Esse projeto nasceu após a demanda levantada pelo Secretário de Educação sobre as salas multisseriadas, em especial as turmas de Ensino Fundamental II. Nos diálogos, o Secretário relatou sobre as dificuldades encontradas pelos educadores e educadoras para lidar com as turmas multisseriadas desse segmento e garantir a aprendizagem dos/as estudantes. Um dos aspectos que se sobressaiu nessas dificuldades foi o desafio de se adequar o trabalho pedagógico à realidade dos/as estudantes provenientes das regiões rurais do município. Ou seja, um dos desafios está na efetivação de currículos e práticas pedagógicas apropriados às necessidades dos/as filhos/as dos/as camponeses/as e às suas comunidades.

Outro desafio está ligado à própria natureza do trabalho pedagógico no contexto de salas multisseriadas. Como sabemos, ao agrupar estudantes de diferentes faixas etárias em uma mesma turma, o professor ou a professora precisa desenvolver planos de trabalho pedagógico, estratégias, atividades e ações que se adequem a essa realidade, sob a pena de a escola se tornar um espaço sem sentido para as crianças e jovens.

Vinte docentes participaram da formação na sede da Semed, com carga horária de 70 horas cumpridas em regime de alternância, no período de abril a dezembro de 2018. Segundo o Secretário de Educação, a comunidade era contra o fechamento das turmas, por isso o grande propósito dessa formação era “melhorar a qualidade nas turmas multisseriadas”, para que não acontecesse a nucleação dessas turmas, ou seja, fechar as salas multisseriadas e levar esses/as alunos/as para uma escola que concentraria mais alunos/as, em salas seriadas, porém não respeitando a demanda e

o direito deles/as de estarem próximos de suas comunidades. Todo esse movimento aconteceu devido à quantidade de estudantes nas turmas do Ensino Fundamental II nas quatro escolas especificadas na Tabela 3. Na ocasião, apontava-se inviabilidade financeira de manter os prédios das escolas funcionando com a quantidade de estudantes que havia em cada sala.

Tabela 3 - Quantidade de estudantes do Ensino Fundamental II matriculados nas escolas do campo

	Localização Comunidade	Distante da sede do município (km)	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
EMEF Mata Fria	Mata Fria	15	08	05	05	06
EMEF Alto Monforte	Monforte Frio	18	10	03	10	06
EMEF Antonio Azeredo Coutinho	Santa Tereza	18	06	10	05	00
UMEF Santo Antonio do Areião	Santo Antonio do Areião	12	08	13	11	10

Fonte: Censo Escolar MEC – Inep (2018).

O segundo acontecimento nessa gestão, ainda no final do terceiro trimestre de 2018, foi a estadualização das turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental das quatro escolas do campo da zona rural, transferindo os/as estudantes para a sede do município. Todo diálogo com os professores formadores da Ufes, o empenho dos professores e professoras municipais em participar dos encontros de formação e a manifestação das comunidades pela não nucleação/fechamento das escolas não foram suficientes para impedir a transformação da EMEF Elisa Paiva em Escola Viva no ano de 2019.

Em 23 de novembro de 2018, por meio da Portaria nº 143-R (Espírito Santo, 2018), foi criado o Centro Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio em Tempo Integral Elisa Paiva, localizado no município Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo, conforme o processo Sedu nº 83827293 de 05/11/2018.

Dessa forma, os/as estudantes do Ensino Fundamental II das quatro escolas da Tabela 3 ficaram com a opção de estudar nas duas escolas estaduais localizadas na cidade: a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) “Professora Aldy Soares Merçon Vargas”, de atendimento parcial, e o Centro Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio em Tempo Integral (CEEFMTI) “Elisa Paiva”, de tempo integral.

Um dos dados que a Tabela 3 nos informa se refere a distância da localização da escola em relação à sede do município. A partir do ano de 2019, os/as estudantes teriam que percorrer essa distância e, por vezes, um pouco mais, por residirem longe das escolas.

Nas eleições de 2019, Christiano Spadetto conquistou a reeleição para a administração municipal. Como resultado, Márcio Vitor Zanão permaneceu como Secretário de Educação, mas solicitou exoneração em dezembro do ano seguinte. Em janeiro de 2021, o professor Cleumar Luís Mareto assumiu o cargo, no qual permanece até a presente data.

Sintetizando essa trajetória histórica dos mandatos dos Prefeitos e Secretários de Educação, elaboramos o Quadro 5.

Quadro 5 - Prefeitos e Secretários Municipais de Educação de Conceição do Castelo, no estado do Espírito Santo, no período de 2001 até a presente data

Período	Prefeito	Secretário de Educação
2001	José Gotardo Spadeto Teonila de Oliveira Spadeto Domingos Lúcio Zanão	Jurandir Serpa
2002 a 2004	Francisco Saulo Belisário	Ednaldo Rabello
2005 a 2008	Francisco Saulo Belisário	Ednaldo Rabello
2009 a 2012	Odael Spadeto	Luiz Cláudio Zóboli Luzian dos Santos Belisário
2013 a 2016	Francisco Saulo Belisário	Ednaldo Rabello Regilane Daré dos Santos
2017 a 2020	Christiano Spadetto	Rosangela de Vargas Pinto Marcio Vitor Zanão
2021 até a presente data	Christiano Spadetto	Cleumar Luis Mareto

Fonte: Adaptado de Conceição do Castelo (2024d).

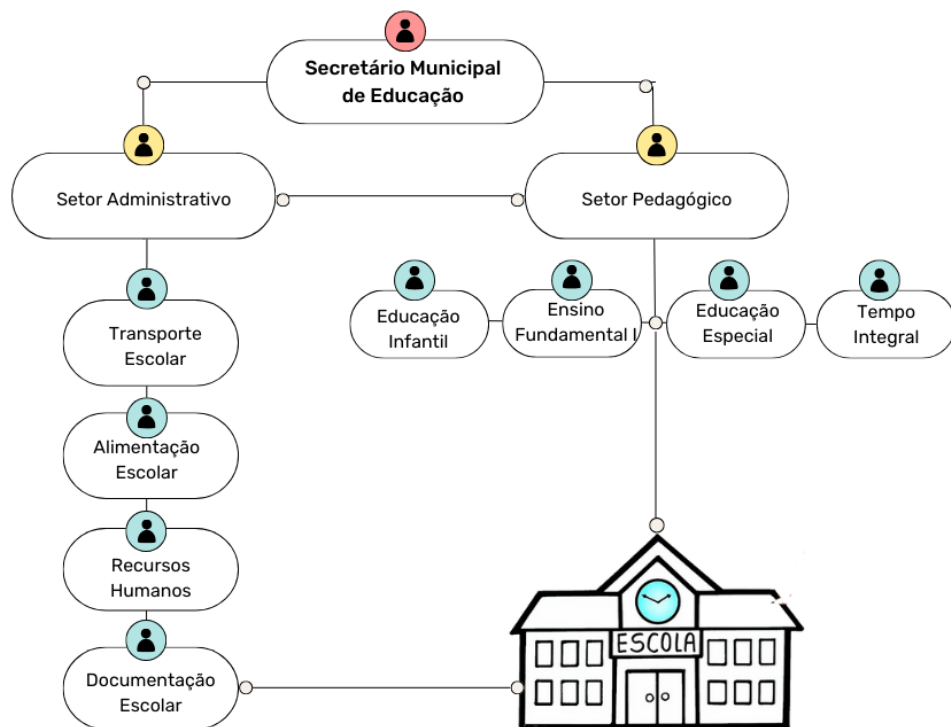
3.2.4 A dinâmica da Secretaria Municipal de Educação e seus mecanismos de operação

O município pesquisado não tem seu próprio sistema de ensino estruturado, por essa razão, as escolas ficam submetidas ao Conselho Estadual de Educação (CEE), que exerce funções de caráter normativo, consultivo, deliberativo e de assessoramento ao Secretário de Estado da Educação nas questões que lhe são pertinentes. Ou seja, as escolas municipais cumprem a organização curricular, diretrizes curriculares,

calendário letivo e outros documentos correlacionados dispostos pela Sedu e, de maneira mais direta, pela Superintendência Regional de Educação (SRE) de Afonso Cláudio.

Sob a coordenação e responsabilidade do Secretário Municipal de Educação, a Semed possui uma estrutura organizacional composta por dois setores distintos: o Setor Administrativo e o Setor Pedagógico, conforme esquematizamos na Figura 5.

Figura 5 - Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O Setor Administrativo detém responsabilidades relacionadas ao transporte escolar, à alimentação escolar, à gestão de recursos humanos e à documentação escolar. Cada uma dessas atribuições é delegada a um profissional específico, sob a coordenação do chefe do Departamento Administrativo.

Por outro lado, o Setor Pedagógico se concentra nas atividades educacionais, sendo subdividido em coordenações: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Educação Especial e Tempo Integral. Essas coordenadorias operam sob a supervisão do chefe do Departamento Educacional.

Um ponto favorável à continuação dos programas e projetos da Semed se deve ao

fato de que as coordenações pedagógicas não são postos comissionados ou remunerados adicionalmente, mas ocupadas por técnicos/as educacionais efetivos/as da Secretaria de Educação, em sua maioria pedagogos/as. Esses/as profissionais desempenham atividades administrativas, acompanham e executam os Programas do Governo Federal e Estadual e ainda supervisionam cada fase da Educação Básica oferecida pelo município, abrangendo a Educação Infantil, primeiros anos do Ensino Fundamental, a modalidade de Educação Especial e também as escolas de tempo integral¹⁹.

Quanto à distribuição das escolas, o município dispõe de quatro escolas municipais e duas escolas estaduais na área urbana. Além disso, há duas creches destinadas à faixa etária de 0 a 3 anos, uma pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, uma escola de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e duas escolas estaduais, uma abrangendo o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, e outra em formato integral para os mesmos níveis de ensino.

No campo, as escolas são localizadas em comunidades centrais do município, totalizando sete unidades escolares que atendem desde a Educação Infantil (4 e 5 anos) até o 5º ano do Ensino Fundamental. Apenas uma dessas comunidades conta com uma creche para crianças de 0 a 3 anos. As comunidades que abrigam essas escolas incluem Mata Fria, Indaiá, Monforte Frio, Angá, Santa Tereza e Santa Luzia. Em sua maioria, os/as estudantes dessas localidades dependem do transporte escolar público para acessar as instituições de ensino. No ano de 2023, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Luzia começou a atender em período integral de sete horas, e a Escola Antônio Padoani passou para esse mesmo atendimento no ano de 2024.

Na Tabela 4, trazemos o quantitativo de alunos regularmente matriculados na Rede Municipal de Ensino em fevereiro de 2024, na qual observamos que o total de estudantes atendidos nesse ano é de 1.505, de 4 meses, na Educação Infantil, ao 5º ano do Ensino Fundamental, distribuídos nas 11 escolas municipais.

¹⁹ No ano de 2024, o município trabalhou com duas Escolas de Tempo Integral – Santa Luzia e Antonio Padoani. O objetivo da Escola de Tempo Integral, segundo as Diretrizes Pedagógicas da Sedu, é ampliar o tempo de permanência do estudante no ambiente educacional, para que o educando possa se posicionar de forma autônoma, solidária e competente. A carga horária é de sete horas, com atendimento da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 4 - Quantitativo de alunos regularmente matriculados na Rede Municipal de Educação de Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo, em fevereiro de 2024

Escola	INF I	INF II	INF III	INF IV	INF V	INF VI	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	Total
EMEI Brás Lacerda	*	*	*	59	101	105	*	*	*	*	*	265
EMEI H L Lorentzen	23	32	64	31	*	*	*	*	*	*	*	150
EMEI Vovó Clara	10	27	31	17	*	*	*	*	*	*	*	85
EMEI Nat. Padoani	01	07	06	06	*	*	*	*	*	*	*	20
EMEF Edson Altoé	*	*	*	*	*	*	98	90	106	111	122	527
EMEF Santa Luzia	*	*	*	*	16	14	20	20	20	22	20	132
EMEF Antº Padoani	*	*	*	*	17	15	08	15	19	15	14	103
EMEF Mata Fria	*	*	*	*	11	06	09	06	03	10	06	51
EMEF Alto Monforte	*	*	*	*	05	08	05	05	05	10	11	49
EMEF A. Az. Coutinho	*	*	*	*	07	12	07	06	05	10	05	52
EMEF José Feriani	*	*	*	*	04	08	08	09	17	14	11	71
Total	34	66	101	113	161	168	155	151	175	192	189	1505

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo (2024).

Outro dado relevante destacado nesse levantamento é a situação do corpo docente. Na Rede Municipal de Educação, há uma carência de profissionais efetivos em relação à demanda real. Isso é evidenciado pela aprovação da Lei Ordinária nº 2.593, de 15 de dezembro de 2023 (Conceição do Castelo, 2023), proposta pelo Poder Executivo Municipal de Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo. Essa legislação autoriza a contratação de servidores/as por prazo determinado, em regime de designação temporária, para suprir as necessidades excepcionais da rede pública municipal de ensino, além de abordar outras questões pertinentes. A quantidade de profissionais a ser contratada por meio de processo seletivo para designação temporária é substancialmente maior do que o número de funcionários/as efetivos/as, conforme estipulado no artigo 1º:

Art. 1º Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a celebrar contrato administrativo de prestação de serviço com até 144 (cento e quarenta e

quatro) Profissionais do Magistério, sendo: 04 (quatro) Professores de Atendimento Educacional Especializado; 05 (cinco) Técnicos Educacionais; 01 (um) psicólogo; 01(um) psicopedagogo; 60 (sessenta) Professores dos anos iniciais do ensino fundamental; 35 (trinta e cinco) Professores de Educação Infantil; 08 (oito) Professores de educação especial e 30 (trinta) Auxiliares de Sala, durante o ano letivo de 2024, em caráter excepcional de regime de designação temporária, para atender às necessidades da Rede Pública Municipal de Educação, nos casos de afastamento e vacância, entre outras previstas no Estatuto do Magistério Público Municipal, bem como, quando não preenchidas vagas através da oferta de extensão de carga horária aos Professores Efetivos (Conceição do Castelo, 2023).

Na Tabela 5, apresentamos o número de profissionais na área pedagógica previstos/as para o ano de 2024 na Rede Municipal de Ensino de Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo. Nela, é evidente o contraste entre os/as efetivos/as e os/as contratados/as, ressaltando ainda mais a discrepância mencionada.

Tabela 5 - Quantitativo de profissionais previstos/as para atuar na Rede Municipal de Educação de Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo, no ano de 2024

	Professor	Técnico Educacional	Auxiliar de sala	Psicólogo	Psicopedagogo	Estagiário
Efetivo	49	6	5	-	-	40
Contratado	107	5	30	1	1	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo (2024).

A questão das contratações temporárias apresenta um dilema, dificultando a obtenção de resultados efetivos em algumas iniciativas, como as formações, por exemplo. Mesmo que não haja uma alta rotatividade de profissionais, devido ao tamanho reduzido do município e à presença recorrente dos/as mesmos/as candidatos/as às vagas a cada ano, essa prática vai de encontro às legislações vigentes e prejudica a oportunidade de estabelecer vínculos e relações sólidas entre professores, professoras, alunos/as e comunidade.

A própria legislação municipal traz a questão do concurso público na Lei Complementar nº 10/2002, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Conceição do Castelo: “Art. 9º - Os cargos do Magistério Público Municipal serão providos, após aprovação em Concurso Público, mediante nomeação e posse” (Conceição do Castelo, 2002a).

Além disso, para ampliar essa regulamentação, é importante mencionar a Lei Complementar nº 11/2002, a qual trata do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Conceição do Castelo, estado do Espírito Santo,

delineando suas disposições nos artigos seguintes:

Art. 8º - A investidura em Cargo da Carreira do Magistério far-se-á mediante aprovação prévia em Concurso Público de Provas e Títulos, por nomeação.

Art. 9º - O ingresso do profissional na Carreira do Magistério, aprovado em Concurso, far-se-á no Cargo segundo a Classe para a qual prestou Concurso e no Nível correspondente à sua maior habilitação comprovada, mediante documentação exigida e no padrão inicial (Conceição do Castelo, 2002b).

Observamos que a legislação municipal vem ao encontro da Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, do Conselho Nacional de Educação, em seu art. 5º, inciso III:

[...] determinar a realização de concurso público de provas e títulos para provimento qualificado de todos os cargos ou empregos públicos ocupados pelos profissionais do magistério, na rede de ensino público, sempre que a vacância no quadro permanente alcançar percentual que possa provocar a descaracterização do projeto político pedagógico da rede de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB No 9/2009, assegurando-se o que determina o artigo 85 da Lei Nº 9.394/96, o qual dispõe que qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos (Brasil, 2009).

Na prática, o que percebemos é um número muito alto de profissionais contratados/as todos os anos em caráter temporário para as escolas. Uma realidade que ocasiona aos professores e professoras instabilidade, insegurança e dificuldades, por iniciarem o ano letivo sem remuneração e sem a garantia de continuidade de trabalho. O professor ou a professora não permanece na comunidade para dar sequência às atividades iniciadas, e as formações e estudos realizados com esse público muitas vezes precisam ser repensados. Arroyo (2012, p. 365) defende uma formação que se constitua em

[...] espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar.

Nas palavras de Rossato (2010), a educação deve começar pela compreensão da realidade para alcançar uma compreensão do ser humano e ser direcionada para servi-lo. Não deve ser limitada a um conjunto de técnicas. Seu objetivo primordial é entender e interpretar o papel de cada educando/a no mundo. Sua intervenção se torna uma ação política, porque revela ou esconde a realidade. Assim, o educador e a educadora devem fazer uma escolha política, o que implica em métodos, princípios

e valores presentes em sua prática. Toda ação educativa possui um aspecto político, pois tem o potencial de transformar ou manter as relações sociais. Portanto, o educador e a educadora nunca são neutros. Cada aspecto da vida deles/as constitui um ato educativo, demonstrando coerência entre teoria, discurso e ação. A educação adquire pleno significado quando estabelece uma conexão entre a vida, a voz e o pensamento do educador e da educadora, gerando, assim, uma prática que decorre de uma forma específica de perceber e intervir na vida. Comungamos com Freire (2022b, p. 96), ao dizer: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmos: os homens educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

3.3 OS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Quanto aos critérios de inclusão dos/as participantes da pesquisa, foram observados os professores e professoras que trabalham o componente curricular Educação Física nas escolas: EMEF Alto Monforte, situada na comunidade de Monforte Quente, que fica a uma distância de 18 quilômetros da sede do município; EMEF Mata Fria, localizada na comunidade de Mata Fria, a aproximadamente 15 quilômetros da sede municipal; EMEF José Feriane, que se encontra na comunidade do Angá, a 12 quilômetros da sede; EMEF Professor Antônio Azeredo Coutinho, estabelecida na comunidade de Santa Teresa, a 18 quilômetros da sede do município; EMEF Antônio Padoani, localizada na comunidade do Indaiá, a apenas 5 quilômetros da sede municipal; por fim, a EMEF Mata Santa Luzia, situada na comunidade de Santa Luzia, que fica a uma distância de 7 quilômetros da sede do município – ou seja, todas as escolas localizadas no campo do município em estudo.

Por outro lado, quanto aos critérios de exclusão, foram considerados/as os professores e as professoras que, mesmo trabalhando em escolas localizadas no campo no município, ministram componentes curriculares que não seja Educação Física e aqueles/as que atuam em escolas localizadas na cidade.

Os/As participantes desta pesquisa serão os/as cinco professores e professoras de Educação Física das escolas do campo já mencionadas. Vale ressaltar que a pesquisa objetivava abranger todas as escolas localizadas no campo do município em questão. Porém, o professor da EMEF Alto Monforte optou por não participar da pesquisa.

Esses professores e professoras desenvolvem duas aulas semanais de cinquenta minutos em cada turma, nas escolas de período parcial, e três aulas nas escolas de período integral, desde a Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental, inclusive nas turmas multisseriadas, de acordo com a organização curricular prevista e aprovada pelo CEE. Na seção 6, trazemos uma caracterização pormenorizada dos professores e professoras das escolas que demonstraram interesse e aceitaram participar da investigação. Esse recurso possibilita uma melhor identificação e apresentação, fornecendo algumas informações pessoais e acadêmicas que contribuirão na compreensão do envolvimento no processo investigativo.

A pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), com o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 73561523.9.0000.5542 e parecer número: 6.334.142. Todos/as os/as participantes envolvidos/as no estudo, inclusive os/as responsáveis pelos/as estudantes das turmas das aulas em que as práticas pedagógicas foram observadas, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo que estavam plenamente informados/as sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e concordaram voluntariamente em participar.

O Secretário Municipal de Educação formalizou sua autorização assinando a Carta de Anuência, o que permitiu o desenvolvimento da pesquisa nas escolas do campo. Esse documento assegura que o Secretário está plenamente ciente do caráter e dos objetivos da pesquisa, garantindo que todos os procedimentos e atividades da investigação sejam conduzidos com o devido conhecimento e aprovação.

3.4 A PRODUÇÃO DE DADOS

A produção de dados começou em 18 de abril de 2024 e se estendeu até o final de agosto do mesmo ano. Ao longo desse período, foram conduzidas conversas, aplicação de questionário, realização de entrevistas, planejamentos, desenvolvimento de atividades e análise de documentos – planejamento com as práticas pedagógicas produzidas pelos professores e pelas professoras –, além de observações, com o intuito de reunir as informações essenciais para a pesquisa. Esse intervalo de tempo permitiu uma produção abrangente e detalhada dos dados, garantindo que todas as etapas do processo fossem devidamente concluídas.

Inicialmente, foi pensada a participação do planejamento coletivo com todos/as os professores e as professoras de Educação Física, que acontecia trimestralmente na Semed. Porém, neste ano de 2024, a coordenação não realizou essa ação, e cada escola fez o seu planejamento isoladamente.

Diante desse fato, tomamos a iniciativa de organizar e agendar períodos específicos de estudo e diálogo com os/as diretores/as e professores e professoras de Educação Física. Esses encontros foram cuidadosamente planejados e organizados pela direção escolar/setor pedagógico da escola, para coincidirem com os horários disponíveis dos/as profissionais em seus espaços de trabalho. No total, realizamos quinze encontros, distribuídos de maneira que cada escola teve três momentos, sendo que um momento foi mais direcionado para questionário e entrevista e dois momentos para observação e acompanhamento das práticas pedagógicas.

Estabelecemos uma comunicação próxima, constante e contínua com a escola e os professores e professoras de Educação Física, utilizando tanto o *e-mail* quanto o *WhatsApp* como ferramentas para agilizar os procedimentos e encaminhamentos necessários. Essa abordagem permitiu uma interação ágil e eficiente, facilitando a troca de informações e garantindo a fluidez das atividades.

3.5 OS INSTRUMENTOS PARA REGISTRO DOS DADOS

No que diz respeito aos instrumentos que foram empregados nesta etapa da pesquisa, decidimos utilizar entrevistas semiestruturadas, questionário, observação e diário de campo.

Falando do questionário, Marconi e Lakatos (1999) o definem como um instrumento cientificamente elaborado, constituído por uma série de questões, organizadas de acordo com critérios predefinidos, cujas respostas devem ser fornecidas sem a interferência direta do/a pesquisador/a. Especificamente nesta pesquisa, o questionário (Apêndice A) foi aplicado aos professores e professoras participantes, para adquirir um conhecimento mais aprofundado acerca de suas informações pessoais e acadêmicas.

No que se refere à entrevista, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), essa

metodologia pode ser empregada pelos/as pesquisadores/as tanto como um procedimento principal quanto como um método auxiliar para a coleta de dados. Ela é “[...] utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134). Em nosso caso específico, optamos por usar a entrevista como um procedimento auxiliar, complementando os outros métodos de coleta de dados.

Minayo e Costa (2018) afirmam que a entrevista, seja em seu sentido amplo, como um meio de comunicação verbal, seja em seu sentido restrito, como uma técnica de coleta de dados sobre um tema científico específico, é a estratégia mais comum no processo de trabalho de campo. Sendo que

[...] a entrevista semiestruturada, combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dá espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados (Minayo; Costa, 2018, p. 142).

Para esses autores, a entrevista é uma técnica acessível a qualquer pesquisador/a, incluindo os/as iniciantes, sendo caracterizada essencialmente como uma conversa entre dois/duas ou mais interlocutores/as, iniciada pelo/a entrevistador/a com o objetivo de construir informações sobre um determinado objeto de pesquisa. Complementando, Gil (2008, p. 109) afirma: "Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação".

Além disso, aprimoramos essa compreensão, ao incluirmos as contribuições de Lüdke e André (1986, p. 34), as quais afirmam que a eficácia das entrevistas está intimamente ligada à sua flexibilidade e adaptabilidade, pois facilita “[...] a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Enquanto certos instrumentos de pesquisa têm seus resultados definidos desde o momento em que são elaborados pelo/a pesquisador/a, a entrevista adquire vida própria, quando o diálogo entre o/a entrevistador/a e o/a entrevistado/a se inicia.

Ainda sobre a entrevista, Afonso (2005) apresenta três definições, dentre as quais consideramos a mais produtiva para o nosso caso a entrevista semiestruturada. Esse

tipo de entrevista deriva do modelo de entrevista não estruturada, mas “[...] os temas tendem a ser mais específicos”, sendo organizados a partir de “questões, itens ou tópicos” (Afonso, 2005, p. 98-99). Assim, a entrevista semiestruturada combina elementos das entrevistas estruturadas e não estruturadas. O/A entrevistador/a utiliza o roteiro “como um instrumento de gestão” e não como um “*script* teatral”, como ocorre nas entrevistas estruturadas. Além disso, o/a entrevistador/a permite que o/a entrevistado/a se expresse livremente, incentivando-o/a a falar de forma aberta e com as próprias palavras, seguindo a ordem que lhe for mais conveniente.

Apresentamos também as considerações de Triviños (1987, p. 145-146), que reconhece a relevância e o valor das diversas modalidades de entrevistas, mas salienta que uma entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Além disso, permite que novos questionamentos surjam espontaneamente durante a entrevista, mesmo aqueles que não foram inicialmente previstos pelo/a pesquisador/a.

Assim, aplicamos a entrevista (Apêndice B) a partir das observações realizadas, para coletar uma variedade de dados e fenômenos, além de evidenciar dados da vida cotidiana da pesquisa. Pesquisamos, junto aos professores e às professoras de Educação Física das escolas selecionadas, como têm se dado suas práticas pedagógicas; procuramos compreender junto a esses/as docentes a necessidade/importância de formação permanente em Educação do Campo para embasar suas práticas pedagógicas; buscamos investigar sobre o processo de formação permanente dos professores e das professoras de Educação Física nas escolas do campo, problematizando as práticas curriculares deles/as no município.

As perguntas foram enviadas previamente por *e-mail* ou *WhatsApp* para que o/a participante soubesse do que se tratava, observando sempre sua disponibilidade, podendo retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, conforme já mencionamos no TCLE, submetido ao CEP. Entendemos que “[...] a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...]” (Minayo, 2008, p. 204).

Para a realização deste estudo, optamos por selecionar cinco perguntas que consideramos especialmente pertinentes e capazes de oferecer contribuições à investigação proposta. A escolha dessas perguntas foi orientada pelo objetivo de estimular reflexões mais amplas e detalhadas por parte dos/as entrevistados/as, permitindo que suas respostas fossem além das limitações impostas pela formulação inicial. Tal abordagem, conforme apontado por Minayo (2007, p. 64), visa possibilitar que "[...] o entrevistado discorresse sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada".

Essa estratégia metodológica reflete a natureza qualitativa da pesquisa, buscando não apenas respostas diretas às perguntas, mas também a exploração de contextos e perspectivas que possam enriquecer o entendimento sobre o objeto de estudo. Assim, as perguntas foram elaboradas com a intenção de funcionar como pontos de partida para diálogos mais abertos e aprofundados, respeitando a singularidade das experiências e percepções dos/as participantes.

A primeira pergunta formulada foi: **“Como é para você trabalhar como professor ou professora de Educação Física em uma escola localizada no meio rural/escola do campo?”**. Essa questão foi elaborada com o propósito de abrir o diálogo e proporcionar ao/à entrevistado/a a oportunidade de compartilhar suas percepções, experiências e sentimentos em relação ao contexto específico de atuação em escolas do campo. A intenção inicial era permitir uma visão geral do trabalho desenvolvido, possibilitando que o/a profissional abordasse os principais aspectos de sua prática pedagógica no ensino de Educação Física.

Ao direcionarmos essa questão, buscávamos mais do que uma descrição objetiva. Nossa intenção era compreender seu trabalho nesse ambiente, identificando as especificidades, os desafios enfrentados e as potencialidades percebidas pelo educador e educadora nesse contexto.

Além disso, com essa pergunta, procuramos dar ao/à entrevistado/a a liberdade de organizar seu discurso de maneira ampla, compartilhando desde questões relacionadas à infraestrutura escolar até os métodos e estratégias que utiliza para conectar os conteúdos de Educação Física à realidade das comunidades atendidas. Esse relato inicial também tem o potencial de revelar as emoções e reflexões pessoais

do professor e da professora sobre sua atuação, contribuindo para o estabelecimento de uma conexão inicial com o/a entrevistado/a, incentivando-o/a a se sentir confortável para compartilhar suas vivências e experiências.

A segunda pergunta foi: **“Como você avalia o componente curricular de Educação Física em relação às demandas e desafios vivenciados nas escolas do campo?”**

A escolha dessa questão se deve ao fato de sentirmos a necessidade de ouvir dos/as entrevistados/as sua percepção sobre como o ensino da Educação Física atende às necessidades específicas e às dificuldades enfrentadas no contexto das escolas localizadas no campo, promovendo uma reflexão e identificando as demandas e os desafios do referido componente curricular. Além disso, mapear como as práticas pedagógicas podem ser mais bem alinhadas às demandas do campo, contribuindo para um ensino mais significativo e contextualizado.

Como terceira pergunta, dirigimo-nos aos/às entrevistados/as: **“Pensando em sua experiência profissional, como você percebe sua prática docente em escolas da cidade e agora em uma escola do campo?”** Nossa intenção com esse questionamento é entender como o professor e a professora percebem sua prática docente ao transitar entre diferentes ambientes e identificar os desafios e oportunidades que surgem nesse processo, incentivando a análise crítica de sua prática docente, destacando como a experiência em escolas da cidade e do campo influenciou sua abordagem, valores e estratégias pedagógicas. É uma oportunidade de refletir sobre o impacto das condições contextuais no ensino e nas relações com os/as estudantes e a comunidade, relatando sua experiência profissional e comparando os dois espaços.

A quarta pergunta selecionada foi: **“No município em que você trabalha, como se dá a formação contínua de professores e professoras? Pode me contar um pouco?”** Estabelecemos como objetivo, nesse caso, explorar como as iniciativas de formação contínua são organizadas, implementadas e vivenciadas pelos professores e pelas professoras no contexto municipal, convidando o/a entrevistado/a a compartilhar suas percepções e experiências relacionadas às oportunidades de aperfeiçoamento profissional oferecidas pelo município. Buscamos compreender, entre outros aspectos abordados pelos/as entrevistados/as, a estrutura da formação já oferecida, frequência e regularidade, foco e relevância, metodologia e participação,

além dos impactos e resultados. Assim, pensamos ser possível identificar limitações ou obstáculos, podendo emergir a sugestão de novas abordagens ou propostas para tornar a formação efetiva.

A quinta e última pergunta – **“No seu município já aconteceu algum curso/formação específica sobre Educação do Campo? Você teve a oportunidade de participar? Se sim, pode me contar um pouco sobre isso?”** – busca compreender a existência, a oferta e o impacto de formações direcionadas ao tema da Educação do Campo no contexto local. Essa pergunta é especialmente relevante para mapear iniciativas formativas voltadas para as especificidades das escolas do campo e para analisar a participação e a percepção dos professores e das professoras em relação a essas oportunidades. Consideramos que essa pergunta busca ir além do simples registro de experiências individuais, pois também serve como indicador das políticas públicas educacionais no município que promovam a valorização das culturas locais, a integração da escola com a comunidade e a promoção de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade do campo. Formações específicas são fundamentais para preparar os professores e as professoras para atenderem essas demandas de maneira crítica e contextualizada. Supomos que, com essa pergunta, alguns pontos poderiam ser abordados pelos/as entrevistados/as, como: oferta de formações específicas sobre Educação do Campo, participação, conteúdo e avaliação, impacto na prática docente e a ausência de formações, apontando caminhos e possibilidades para futuras ações.

Por fim, acreditamos que as perguntas desempenham um papel fundamental não apenas na produção de dados, mas também na construção colaborativa do conhecimento, alinhando-se à perspectiva crítica e dialógica que orienta este estudo.

No que se refere à observação, Gil (2008) defende que ela é um elemento crucial na pesquisa, desempenhando um importante papel, desde a formulação do problema até a criação de hipóteses, passando pela coleta, análise e interpretação dos dados. No entanto, é durante a fase de coleta de dados que a importância da observação se destaca, combinada com outras metodologias ou de forma isolada. O mesmo autor ainda destaca que a maior desvantagem da observação é que a presença do/a pesquisador/a pode influenciar o comportamento das pessoas observadas, afetando sua naturalidade e gerando resultados menos confiáveis. Assim, na recolha dos dados

quanto às práticas pedagógicas, observamos de maneira discreta, para evitar influenciar o comportamento dos/as participantes observados/as, bem como as circunstâncias e contextos que nos propusemos acompanhar.

Trazendo esse instrumento para nossa pesquisa, observamos as escolas do campo no Município de Conceição do Castelo, em especial como acontecem as aulas de Educação Física, acompanhando os professores e as professoras em aulas previamente agendadas.

Já sobre o diário de campo, Weber (2009, p. 168-169) afirma que esse instrumento desempenha um papel significativo na autoanálise do/a pesquisador/a, sendo mais do que um simples texto, mas sim um recurso crucial para a análise da pesquisa. A autora destaca que algumas partes do diário podem não ser mencionadas em publicações científicas, porém são fundamentais para a análise completa dos dados e devem ser levadas em consideração. Entendemos que os registros não podem ser vistos meramente como um texto pronto ou como o resultado final da pesquisa, mas constituem e assumem um papel fundamental e contínuo dentro do procedimento metodológico, de forma a visibilizar a experiência e o movimento durante a realização da pesquisa.

Realizamos os registros dos aspectos observados em um diário de campo utilizando escrita, fotografias e gravações de áudio. Esses registros abrangeram a entrevista, os momentos de planejamento dos professores e das professoras de Educação Física nas escolas, além do desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas.

3.6 ORGANIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Entendemos que o processo de organização, categorização e análise dos dados é fundamental para uma compreensão crítica do que buscamos e dialogamos com os/as participantes durante a fase de produção dos dados. Assim, a análise de conteúdo, enquanto “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 31), subsidiará nosso trabalho nessa etapa.

Ainda de acordo com Bardin (1977, p. 95), a análise de conteúdo compreende três fases:

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O processo de análise dos dados compreendeu uma série de etapas essenciais, começando com o primeiro polo – a pré-análise. Inicialmente, realizamos uma transcrição cuidadosa e sistemática das gravações, convertendo-as em formato textual, permitindo uma análise mais detalhada e precisa.

Em seguida, entramos na fase de exploração do material, realizando uma leitura seletiva do conteúdo registrado, com o objetivo de identificar e criar eixos e categorias que estivessem alinhados com os objetivos da pesquisa e os referenciais teóricos adotados. O critério de agrupamento adotado se baseou na identificação de semelhanças ou diferenças nos sentidos atribuídos às respostas fornecidas para cada uma das perguntas. Esse enfoque permitiu observar tanto a proximidade quanto o distanciamento nos raciocínios apresentados pelos/as participantes. Essa sistematização dos dados se revelou essencial para a organização estruturada das informações, fornecendo um panorama coerente das tendências e padrões observados.

Avançamos para a última etapa, para tratamento dos resultados, inferência, interpretação, análise reflexiva, crítica e problematização mais detalhada das contradições e singularidades presentes nas respostas. Nela, “[...] os dados brutos foram tratados de maneira a serem significativos e válidos” (Bardin, 1977, p. 47).

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E PRINCIPAIS CONCEITOS

Com o objetivo de identificar e compreender o conceito de educação e sua concretização na Educação Física, nossa proposta, nesta seção, é realizar uma breve análise da trajetória histórica da Educação no Brasil, destacando algumas das principais políticas públicas já implementadas para o campo no país, refletindo sobre o conceito de Educação do Campo.

Subseqüentemente, dedicaremos nossos esforços a examinar o histórico da Educação Física no contexto da educação brasileira, explorando a evolução na legislação, nas esferas federal, estadual e municipal. Além disso, buscamos estabelecer uma conexão entre a Educação Física e a Educação do Campo, analisando como essas duas áreas interagem, influenciam-se e se complementam no cenário educacional do Brasil.

4.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A trajetória da educação no Brasil é caracterizada por significativos contrastes, que variam desde a falta de comprometimento por parte das autoridades até uma série de interesses diversos, predominantemente de natureza político-ideológica e econômica.

Começamos essa análise na década de 1990, tendo por referência as proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enera), em 1997; a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em 1998, no município de Luziânia-GO; a regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/1998. A partir desses documentos foi possível identificar algumas garantias, bem como um notável esforço político de organização, reunindo diversas forças de diferentes movimentos sociais do campo, que deram início à construção do Movimento por uma Educação do Campo. Isso ocorreu devido ao entendimento de que o modelo educacional e as escolas rurais não estavam contribuindo para o projeto de desenvolvimento do campo almejado pelos/as camponeses/as.

A LDB de 1996 estabeleceu diretrizes específicas para a educação no meio rural, em seu artigo 28, as quais mencionamos a seguir:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Nesse artigo, é observável que há uma garantia de respeito às particularidades da vida rural em cada região, especialmente em relação ao currículo, metodologia, organização do calendário escolar e adaptação à natureza do trabalho. Nesse sentido, percebemos uma determinação para que os sistemas de ensino adaptem sua gestão e organização curricular e pedagógica, valorizem as características específicas do campo, reconheçam a diversidade sociocultural e garantam o direito à igualdade. Caldart (2003, p. 66) traz uma importante contribuição, ao dizer que “[...] a escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais”.

No entanto, notamos uma priorização do modelo urbano de escola, ao sugerir que sejam realizadas "adaptações" e "adequações" a ele, em vez de estabelecer referências próprias para a educação dos/as camponeses/as. Isso reforça a ideia de que a educação dos/as camponeses/as deve sempre se conformar a um modelo urbano "adaptável", em vez de ser concebida de acordo com os anseios específicos deles/as. Ou seja, uma educação autêntica e apropriada, capaz de se conectar com a realidade camponesa, fomentar uma reflexão sobre as injustiças sociais, promover uma consciência crítica e proporcionar uma formação voltada para a emancipação dos indivíduos rurais.

O Pronera foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/1998 (Brasil, 1998a), emitida pelo então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Essa iniciativa representou uma das primeiras conquistas do Movimento por uma Educação do Campo, que se dedicou a promover ações educacionais entre os assentados da Reforma Agrária. Esse movimento foi conduzido por diversos movimentos sociais e

sindicais, por meio de uma série de lutas e propostas, com o objetivo de assegurar o direito à educação.

Kolling, Néry e Molina (1999, p. 23-24) destacam que, nesse cenário,

[...] a educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas, para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

4.1.1 Alguns avanços no que tange à legislação destinada à oferta da Educação Básica das escolas do campo no âmbito nacional e estadual

Seguindo nessa linha do tempo, destacamos a Resolução CNE/CEB n. 01, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, a qual estabelece:

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo [...] constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002a).

Em 2004, realizou-se a II Conferência Nacional de Educação do Campo, que trouxe um amadurecimento das questões relacionadas à dicotomia campo/cidade, à concepção de educação no e do campo e à participação, cada vez mais ativa, dos movimentos sociais pela Educação do Campo.

Um produto fundamental da segunda conferência foi a visibilidade dada às proposições de articulação nacional para encampar o movimento de Educação do Campo, não mais restringindo essa educação às séries iniciais (1º ao 5º ano). Ampliava-se a luta por inserir os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as do campo em toda a Educação Básica (Educação Infantil, Fundamental e Médio) e nas universidades públicas brasileiras, em graduações e pós-graduações, uma vez que o campo também necessita de diversos/as profissionais qualificados/as para atuarem nessa realidade.

A Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares,

normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Em seu artigo 3º, estabelece que: "A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de concentração de escolas e o deslocamento das crianças" (Brasil, 2008).

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera, estabelece, no artigo 2º, os princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010).

O termo "Educação do Campo", inicialmente conhecido como "Educação Básica do Campo", surgiu a partir das discussões preparatórias para a I Conferência de Educação Básica do Campo, que ocorreu em julho de 1998. Esse conceito foi posteriormente solidificado e ampliado durante o Seminário Nacional realizado em Brasília, no ano de 2002, refletindo um esforço coletivo para definir e promover uma educação mais contextualizada e inclusiva para as populações rurais. Conforme destaca Caldart (2012), essa evolução conceitual foi fundamental para a valorização e o reconhecimento das especificidades da Educação do Campo no cenário educacional brasileiro. Em suas palavras:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das

comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 257).

Trazendo a legislação da Educação do Campo para o contexto capixaba, é necessário mencionarmos que, em dezembro de 2008, aconteceu um seminário que contou com a participação de membros de instituições educativas, setores governamentais, organizações não governamentais e parlamentares, todos/as envolvidos/as com a educação no campo e/ou questões ambientais e agrárias. Durante o evento, foi formado o Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo, que incluía as seguintes instituições, segundo a Resolução CEE-ES nº 6.596/2022, que aprova as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Estado do Espírito Santo:

Comissão de Educação do Campo das Terras do Rio Doce; Comunidades Quilombolas; Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Espírito Santo (FETAES); Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/ES); Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES); Movimento de Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/UFES); Observatório dos Conflitos no Campo da UFES; Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES); Secretaria de Estado da Educação (SEDU), e União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (Espírito Santo, 2022).

O documento evidencia que, diante de um cenário repleto de desafios, o Comitê da Educação do Campo do Estado do Espírito Santo, encarregado de delinear as diretrizes operacionais no contexto do sistema de ensino estadual, define seu âmbito de atuação, os objetivos e princípios que orientam uma educação voltada para proporcionar uma condição de vida melhorada às comunidades do campo. Destaca, ainda, que, com base nessas Diretrizes, os/as gestores estaduais e municipais devem adotar as ações governamentais necessárias para garantir sua implementação dentro de um prazo máximo de cinco anos, a partir da data de publicação da Resolução que as estabelece. Além disso, até o final do primeiro ano de vigência dessas Diretrizes Operacionais, era necessário que elaborassem seus Planos de Metas, alinhados tanto com os Planos Nacional e Estadual quanto com o respectivo Plano Municipal de Educação.

A Resolução, em seu texto, detalha as características distintivas das escolas do campo, além de elencar os objetivos das Diretrizes Operacionais da Educação do

Campo no Espírito Santo. Por fim, estabelece quatro eixos orientadores fundamentais: o Eixo I - Direito à Educação, com destaque para acesso, permanência e qualidade social, além da articulação da Educação do Campo com outras modalidades; o Eixo II – Gestão da Educação, que foca na gestão do sistema estadual de ensino e gestão escolar; o Eixo III – Currículo, que estabelece parâmetros para a definição do currículo e das propostas pedagógicas, trata da avaliação da aprendizagem, assim como a avaliação do currículo, dentre outros importantes apontamentos; e o Eixo IV – Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, que destaca a responsabilidade das Secretarias de Educação na implementação de políticas permanentes de formação continuada, em regime de colaboração entre estado, municípios e União.

Ao realizar uma leitura mais aprofundada desse documento, com especial atenção ao Eixo IV, torna-se evidente a riqueza e a amplitude do conteúdo abordado, destacando-se principalmente as conquistas alcançadas pelos/as profissionais no que tange à formação permanente. Trazemos como destaque desse eixo:

A opção pela modalidade de formação continuada presencial, a distância ou híbrida, deverá ocorrer conforme objeto e objetivo da ação formativa; [...] O direito à formação permanente dos profissionais e acesso às novas tecnologias; [...] necessidade de formação de todos os trabalhadores vinculados às escolas do campo, inclusive dos condutores e acompanhantes nos veículos que fazem o transporte escolar e dos responsáveis pelo preparo da alimentação escolar (Espírito Santo, 2022).

Observa-se a inserção das modalidades presencial, a distância e híbrida, o acesso às novas tecnologias e ainda a inserção de todos/as os/as profissionais da escola nesse processo de formação permanente. Essa abordagem promove e incentiva processos formativos reflexivos, dialógicos e democráticos, focados em uma análise crítica da realidade em que a escola está inserida

4.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA BREVE ABORDAGEM SOBRE SUA EVOLUÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Falando do histórico da Educação Física, podemos dizer que, durante o período da ditadura militar (1964-1985), aconteceu a Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.540/68), que regulamentou o funcionamento do ensino superior, e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei n. 5.692/71), que estruturou o sistema nacional

de ensino de 1º e 2º graus. Já nessas legislações percebemos a obrigatoriedade da inclusão da Educação Física no currículo:

Art. 1º A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art. 2º A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino (Brasil, 1971).

Anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1996, sob o nº 9.394, amplia o alcance da Educação Física para toda a escolaridade do Ensino Fundamental, não se limitando mais apenas aos primeiros anos do ciclo, como ocorria anteriormente. Conforme o artigo 26, § 3º, "[...] a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" (Brasil, 1996).

Baseando-se na premissa dessa obrigatoriedade estabelecida pela legislação, para este estudo, consultamos documentos oficiais da educação, nas esferas federal, estadual e municipal, realizando reflexões sobre a Educação Física e suas abordagens dentro do contexto atual, na tentativa de obter uma compreensão mais aprofundada desse componente curricular presente em nossas escolas.

Consideramos importante realizar essa busca com o intuito de examinar os documentos que servem de base para o ensino nas escolas de Educação Básica, a fim de investigar o que eles revelam (se é que revelam) sobre o papel da Educação Física e em que medida dialogam com os referenciais que orientam nosso estudo. Conforme afirma Freire (2001a, p. 24),

Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de "pacotes" para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados.

Direcionamos nossa atenção para os seguintes documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 (Brasil, 1997); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 (Brasil, 2017a), com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental; as Diretrizes Pedagógicas 2024 da Sedu (Espírito Santo, 2024) e a Organização Curricular da Semed de Conceição do Castelo (2024e).

4.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física

Para iniciar esse diálogo, trazemos a definição de “parâmetro”, segundo Wiedemer (2013), procurando desvelar a noção de padrão subentendida no termo em questão e pressupondo uma regularidade nos currículos a serem trabalhados nas escolas,

O termo “parâmetro”, que é a combinação do prefixo grego par(a) que indica proximidade + metr(o) do latim, que mede, medição ou medida. Considerando o contexto dos PCN, o termo aponta para o significado de medida e este remete aos termos “padrão” ou “limite”. Como é visível, a ideia de padrão está implícita no termo (Wiedemer, 2013, p. 1).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um documento, publicado no ano de 1998, que traz os objetivos gerais do Ensino Fundamental, com volumes específicos para Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Arte, História, Geografia, Educação Física e Língua Estrangeira. Perpassam todos os componentes curriculares os temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

Na primeira parte, ocorre uma divisão entre Ensino Fundamental e especificação por ciclos – o primeiro ciclo compreende a 1ª e a 2ª séries; o segundo, a 3ª e a 4ª; o terceiro, a 5ª e a 6ª; o quarto ciclo, 7ª e a 8ª séries –; na segunda parte, é feita a caracterização e apresentados os objetivos gerais da área. Ainda é possível encontrar no documento: objetivo, conteúdo e critérios de avaliação da área para o ciclo e orientações didáticas (Brasil, 1997).

Quanto à divisão, o material destinado às séries iniciais do Ensino Fundamental é composto por um conjunto de 10 volumes, sendo Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física, bem como Temas Transversais, como Meio Ambiente e Saúde e Pluralidade Cultural. De 5ª a 8ª séries, os PCN são compostos por dez volumes - Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Temas Transversais (Brasil, 1997).

A fim de compreendermos o conteúdo do texto, vejamos o excerto a seguir:

Na abertura, o documento apresenta a síntese dos princípios que norteiam a Educação Física no ensino fundamental. A seguir, localiza as principais tendências pedagógicas e desenvolve a concepção da área, situando-a como produção cultural. A primeira parte trata das contribuições para a formação

da cidadania, sugerindo possíveis interfaces com os temas transversais, discutindo a natureza e a especificidade do processo de ensino e aprendizagem e expondo os objetivos gerais para o ensino fundamental.

A segunda parte aborda o trabalho com as quatro séries finais do ensino fundamental, indicando objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Os conteúdos são apresentados segundo sua categoria conceitual, procedimental e atitudinal, organizados em blocos inter-relacionados e são explicitados como possíveis enfoques da ação do professor. Essa parte contempla, também, aspectos didáticos gerais e específicos da prática pedagógica em Educação Física que podem auxiliar o professor nas questões do cotidiano das salas de aula e serve como ponto de partida para as discussões (Brasil, 1997).

Em se tratando especificamente do volume do componente Educação Física do terceiro e quarto ciclos (Brasil, 1998b), na seção de abertura, o documento oferece uma descrição detalhada dos princípios básicos que orientam a Educação Física no contexto do Ensino Fundamental – princípio da inclusão e princípio da diversidade –, identificando as principais tendências pedagógicas, elaborando uma concepção abrangente da área, situando-a como uma forma de produção cultural. Podemos dizer que a primeira parte aborda os temas transversais, discute a natureza e as particularidades do processo de ensino e aprendizagem, detalhando os objetivos gerais propostos para o Ensino Fundamental.

A segunda parte do documento trata do trabalho pedagógico voltado para as quatro séries finais do Ensino Fundamental, em que são indicados os objetivos educacionais específicos para cada série, bem como os conteúdos programáticos a serem abordados, além dos critérios de avaliação. Os conteúdos são organizados conforme suas categorias conceituais, procedimentais e atitudinais e dispostos em blocos que se inter-relacionam. Finaliza com orientações didáticas, trazendo dois textos: “Mídia, apreciação e crítica” e “Olhar sobre os conteúdos”, considerados pelo próprio material como ponto de partida para discussões e auxílio em sala de aula (Brasil, 1998b).

Trazemos um destaque e reflexão para os blocos de conteúdos apresentados no documento: Conhecimentos sobre o corpo; Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas. A partir dessa seleção, são apresentados e delimitados os conteúdos atitudinais (normas, valores e atitudes), os conteúdos conceituais (conceitos e princípios) e procedimentais (Brasil, 1998b). Ou seja, o professor e a professora de Educação Física têm em suas mãos o parâmetro, conforme mencionamos na abertura desta seção, para suas aulas. Porém nos apoiamos em Freire (1996, p. 58) e dizemos que “[...] o sonho que nos anima é

democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais”.

Por fim, é preciso ressaltar que, embora os PCN tenham sido apresentados aos professores e às professoras brasileiras como o currículo obrigatório mínimo a ser seguido, foi preciso tensionar e buscar outras orientações e referenciais teóricos, evitando, assim, essa dependência exclusiva de uma única abordagem, reforçando o importante papel da formação permanente para esses/as profissionais enquanto espaço de escuta, diálogo, ensino e aprendizagem.

4.2.2 O que a Base Nacional Comum Curricular nos comunica

Considerando que nossa pesquisa se aproxima mais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, conduzimos uma breve análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), focalizando nesta segunda etapa de ensino²⁰, com ênfase na área de Linguagens, composta pelos componentes curriculares: Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, de acordo com a divisão/agrupamentos que é apresentada.

O documento em questão contou com três versões. A primeira foi uma versão preliminar da BNCC, desenvolvida por especialistas convocados pelo Ministério da Educação (MEC), disponibilizada à sociedade civil até dia 13 de março de 2016. O documento foi aberto para apreciação pública, permitindo que a população em geral fizesse comentários ou sugerisse melhorias em seu conteúdo. Após o término do período de “participação popular”, a segunda versão revisada do documento foi divulgada em abril do mesmo ano, ainda como uma proposta preliminar. Essa versão trouxe algumas mudanças e ajustes em certos aspectos do documento original, mas sem alterar as concepções consideradas como fundamentais.

A versão final foi divulgada por meio da Resolução CNE/CP nº 2, no dia 22 de dezembro de 2017, estabelecendo e orientando a implementação da BNCC, obrigatoriamente em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Com

²⁰ Na Educação Infantil não há divisão em componentes curriculares. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em seu artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, apresentando, assim, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2010).

relação ao Ensino Médio, a Resolução CNE/CP nº 4, de dezembro de 2018, institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (Brasil, 2018a).

Em se tratando de estrutura, observamos, já no início, que o documento está organizado em duas partes distintas: a primeira detalha seus princípios e a estrutura lógica interna, enquanto a segunda detalha o que se espera para cada etapa da Educação Básica, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ou seja, a primeira parte se concentra na teorização geral e na explicitação das suposições e implicações da BNCC, enquanto a segunda parte foca na apresentação de diretrizes e orientações específicas para cada nível e para cada área ou componente (Brasil, 2017a).

O desenvolvimento de dez competências é apresentado como o objetivo central da Educação Básica. Por essa razão, todas as etapas da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio), assim como os diversos componentes curriculares, devem trabalhar para alcançar essa finalidade. Podemos afirmar que o documento evidencia que, para cada componente curricular, em cada etapa da Educação Básica, são detalhadamente especificados os objetos de conhecimento. Cada um desses objetos, por sua vez, orienta o desenvolvimento de uma ou mais habilidades específicas, delineando, assim, tanto o conteúdo a ser abordado quanto os objetivos de aprendizagem para cada ano ou etapa do ensino (Brasil, 2017a).

Consideramos necessário ressaltar que, de acordo com o documento, é importante estabelecer uma articulação entre as etapas do ensino, o que preconiza uma constante e permanente formação dos professores e das professoras para que possam, de fato, promover esse alinhamento. Conforme o documento (Brasil, 2017a, p. 23),

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

A BNCC (Brasil, 2017a) aponta que as particularidades dessa faixa etária requerem uma abordagem educacional que se baseie nos interesses demonstrados pelas

crianças e em suas experiências imediatas. É por meio dessas vivências que elas podem gradualmente expandir sua compreensão, mobilizando operações cognitivas cada vez mais complexas e desenvolvendo sensibilidade para compreender o mundo, expressar-se sobre ele e interagir com ele.

Falando de concepção, a Educação Física, conforme definida na Base Nacional, faz parte da área de "Linguagens", juntamente com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte. De acordo com o documento, essa área "[...] trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas" (Brasil, 2017a, p. 67).

Com base nessa compreensão de linguagem que perpassa todo o documento, os objetivos do ensino da Educação Física têm como propósito: compreender a origem e dinâmica das práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, vivenciar e desfrutar das práticas corporais, bem como ser capaz de utilizar as práticas corporais no momento de lazer e cuidados com a saúde e reivindicar as condições necessárias para essas práticas.

No que se refere à estrutura do material, está separado em dois blocos (1º e 2º anos; 3º ao 5º ano), abrangendo unidades temáticas que incluem Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças e Lutas. Para cada unidade temática, são descritos objetos de conhecimento e habilidades específicas.

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (Brasil, 2017a).

Quanto ao Ensino Médio²¹, a aprovação da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017

²¹ Apesar de a pesquisa não abordar diretamente essa etapa de ensino, consideramos fundamental incluir essas reflexões e observações neste espaço. Isso nos permite compreender a extensão e o impacto significativo desse projeto. Ao trazer à tona esses pontos, podemos observar de maneira mais ampla a relevância e a influência que ele exerce sobre o cenário educacional como um todo.

(Brasil, 2017b), e a homologação da BNCC para o Ensino Médio, juntamente com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2018b), enfatizam que o objetivo é implementar uma reforma curricular, consolidando as tendências educacionais que esses dispositivos visam fortalecer.

De forma padrão, o Ensino Médio foi organizado em duas partes distintas. A primeira parte será comum a todos os alunos, abrangendo os conteúdos previstos na BNCC. A segunda parte será distribuída, permitindo que cada aluno/a escolha uma área específica para realizar estudos: “[...] o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos [...]” (Brasil, 2018b, p. 1).

No que diz respeito aos componentes curriculares obrigatórios, Língua Portuguesa e Matemática permanecem como critério. Por outro lado, Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia foram retiradas da lista de componentes obrigatórios. Esses componentes passam a ser integrados a outros campos de estudo ou oferecidos dentro de áreas de conhecimento específicas. Com as demandas atuais do sistema capitalista, há uma tendência de que os conhecimentos relacionados à Educação Física sejam secundários, reduzidos ou até mesmo excluídos do currículo. A carga horária prevista para a formação comum, anteriormente de 3.200 horas, nas quais a Educação Física estava incluída, foi reduzida e não poderá ultrapassar 1.800 horas.

Inclusive, as DCNEM de 2018, no artigo 7º, destacam que as redes de ensino têm a responsabilidade de determinar a carga horária específica a essa formação. De acordo com o parágrafo 6º, “[...] a distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme as regulamentações do sistema de ensino pertinente” (Brasil, 2018b, p. 4). Assim, mesmo quando a Educação Física foi incorporada como componente curricular nas propostas das redes, sua carga horária foi reduzida.

Confirmando a colocação acima, em se tratando do Espírito Santo, podemos trazer a Resolução CEE-ES nº. 5.666/2020, que estabelece as normas para implantação do Novo Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo:

Art. 6º A BNCC referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

Art. 7º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada, também, às comunidades indígenas

a utilização das respectivas línguas maternas (Espírito Santo, 2020).

De forma evidente, o novo modelo de Ensino Médio capixaba²² estabelece duas categorias de componentes curriculares. A primeira é formada por Língua Portuguesa e Matemática, que são consideradas fundamentais, recebendo maior destaque e prioridade dentro do currículo. Já a segunda categoria abrange os outros componentes curriculares que faziam parte da estrutura anterior, como a Educação Física. Esses componentes agora são vistos como adjuvantes, fornecidos principalmente como instrumentos para o desenvolvimento de habilidades específicas. Devido a essa nova perspectiva, eles perderam a obrigatoriedade e seu reconhecimento como componentes curriculares, e o documento Organização Curricular do Ensino Médio no Espírito Santo prevê que a oferta aconteça somente na 1ª Série do Ensino Médio, com uma ou duas aulas semanais. Quando a escola oferta o Itinerário Formativo “O esporte, as ciências e suas linguagens”, a carga horária é ampliada para permitir um estudo mais detalhado e aprofundado.

É necessário trazermos uma reflexão quanto à “[...] apropriação das bases legais efetivada na BNCC para prescrever um currículo e uma concepção pedagógica para todas as escolas do país são excessivamente frágeis e induzem a erro” (Silva; Giovedi, 2022, p. 14). Os mesmos autores completam esse raciocínio: “Pois se considerarmos que o legislador ordinário explicitou o conceito de ‘conteúdos mínimos’ como ‘competências e diretrizes’ conforme se advoga na BNCC estar-se-ia contrapondo ao contido no Artigo 210 da Constituição” (Silva; Giovedi, 2022, p. 14).

A criação de currículos, mesmo que limite a 60% da carga horária dos conteúdos programáticos e componentes curriculares, conforme foi sugerido, não é uma atribuição, responsabilidade ou competência desses órgãos. Ainda menos, cabe a eles indicar, adotar ou definir uma concepção pedagógica, ignorando ou até mesmo negando as muitas concepções pedagógicas existentes: Pedagogia de Projetos, Pedagogia Waldorf, Pedagogia Deweyana, Pedagogia Montessoriana, Pedagogia da Alternância, Pedagogia Socialista, Pedagogia Freinet, Pedagogia Freireana (Silva; Giovedi, 2022).

Por fim, notamos que a BNCC é uma política governamental que impõe a necessidade

²² O Governo do Estado do Espírito Santo disponibiliza um *site* intitulado “Novo Ensino Médio Capixaba”, que apresenta informações sobre essa etapa de ensino.

de a escola se ajustar às suas diretrizes, em vez de ocorrer o contrário, em que a política se moldaria às particularidades e necessidades dos/as estudantes. E, ainda, ao esvaziar o conteúdo educacional destinado aos/às filhos/as da classe trabalhadora que estudam na escola pública, essa perspectiva diminui a importância da atuação do professor e da professora e, dessa forma, alinha-se com as políticas educacionais neoliberais e pós-modernas promovidas por organismos internacionais. Segundo Silva e Giovedi (2022), a BNCC é fomentadora de um processo de regressividade democrática na educação brasileira.

4.2.3 Diretrizes Pedagógicas 2024 da Sedu

As Diretrizes Pedagógicas da Secretaria Estadual da Educação do Espírito Santo (2024) são apresentadas em um documento que abrange os principais projetos estruturais da Secretaria, delineando seus objetivos, o público beneficiado ou envolvido, as equipes responsáveis e suas atribuições. Além disso, inclui os normativos e documentos correspondentes a cada projeto.

Nesse registro, estão organizadas onze seções que abordam diferentes tópicos, incluindo: Planejamento Estratégico, Programas e Projetos, Jornada de Planejamento Pedagógico e Conselhos de Classe, Orientações Curriculares e Etapas de Modalidades de Ensino. Nos próximos parágrafos, vamos discorrer um pouco mais sobre os temas relacionados às Orientações Curriculares e Etapas de Modalidades de Ensino (Espírito Santo, 2024).

No ano de 2024, as orientações curriculares de cada componente foram apresentadas trimestralmente, em um documento composto por cinco seções distintas. A primeira seção aborda os Campos Temáticos ou Unidades Temáticas, juntamente com as Habilidades e os Objetos de Conhecimento que serão trabalhados durante o ano letivo. A segunda inclui uma listagem das Habilidades ou Objetos de Conhecimento, correlacionando-os entre as diversas Áreas de Conhecimento, para auxiliar no planejamento interdisciplinar dos educadores e educadoras (Espírito Santo, 2024).

A terceira seção contém os descritores do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) para os componentes avaliados por essa prova externa, permitindo que esses descritores sejam incorporados diretamente no plano

de aula. A quarta seção apresenta os Temas Integradores e as Habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ano, além de sugerir práticas pedagógicas que facilitem a integração desses temas no ensino (Espírito Santo, 2024).

Finalmente, a quinta seção oferece uma variedade de sugestões de materiais de apoio, como *sites* educativos, videoaulas, canais do YouTube e outros recursos, proporcionando aos professores e às professoras diversas ferramentas para utilizar nas aulas (Espírito Santo, 2024).

Na décima primeira seção, que trata das Etapas e Modalidades de Ensino, o registro apresenta seis subdivisões distintas, sendo uma delas dedicada à Educação do Campo, Indígena e Quilombola. Intitulado de Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação do Campo, Indígena e Quilombola, o material apresenta práticas de acolhimento para as escolas que adotam essa modalidade, além de sugerir os temas das três Jornadas de Planejamento Pedagógico (JPP): a primeira, Estudo da Modalidade; a segunda, Educação do Campo: os princípios, valores e memória da Educação do Campo; a terceira, Educação do Campo, Agroecologia e Sustentabilidade (Espírito Santo, 2024).

No desfecho das Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação do Campo, Indígena e Quilombola, são apresentadas também sugestões de materiais formativos relacionados à Educação do Campo, materiais pedagógicos, bibliografias e legislações para estudo e aprofundamento (Espírito Santo, 2024).

Em virtude da ausência de uma estrutura curricular específica estabelecida pela Semed que está sendo investigada, é fundamental destacar que todos os documentos relacionados ao componente de Educação Física mencionados até o momento, tanto em nível nacional quanto estadual, fazem parte do repertório de trabalho dos professores e das professoras participantes da pesquisa. Esses documentos, de certa forma, fornecem suporte para o trabalho pedagógico realizado nas escolas, uma vez que têm a pretensão de “nortear” as práticas e servir como referência para os professores e as professoras.

Temos a oportunidade de refletir sobre uma ideia apresentada por Freire (1992), segundo a qual o conceito de “nortear” carrega uma conotação ideológica ligada ao colonialismo, sugerindo um estado de submissão e dependência nacional em relação

ao que antigamente era denominado como o Primeiro Mundo. Esse conceito de "nortear" implica em uma relação de dependência do Sul em relação ao Norte, ou dos menos privilegiados em relação aos mais privilegiados. Como uma alternativa, Freire propôs o termo "sulear". Nas palavras de Adams (2010, p. 471):

Como contraponto ao "nortear", cujo significado é a dependência do Sul em relação ao Norte, "sulear" significa o processo de autonomização desde o Sul, pelo protagonismo dos colonizados, na luta pela emancipação. Implica uma ação autônoma desde o Sul, enfrentando a integralidade das questões presentes na colonialidade do saber e do poder que tem a ver com um outro projeto de vida envolvendo a cultura, a economia, a política, a ciência e outras dimensões.

Acreditamos que a Educação Física possa ser implementada em nossas escolas por meio de atividades capazes de "sulear" e remodelar o que é imposto, apresentando-se como um instrumento de formação libertadora e emancipadora de educandos/as e de educadores e educadoras.

Para isso, a formação permanente é necessária para que haja reflexão e problematização da prática. Nas palavras de Freire (1996, p. 21): "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

4.2.4 Organização Curricular da Semed de Conceição do Castelo

Como mencionado anteriormente, o município pesquisado não possui um sistema de ensino próprio. Por esse motivo, orienta suas atividades educativas com base nas Resoluções, Portarias, Decretos e demais legislações estabelecidas pelo CEE/ES, assim como nas diretrizes fornecidas pela Sedu. Essas regulamentações servem de base para a condução das práticas pedagógicas e administrativas nas escolas do município, garantindo que estejam alinhadas às normas e padrões vigentes de educação.

Nesta subseção, dedicaremos uma atenção à organização curricular seguida pelas escolas (Anexo A), já que este é o único documento municipal que aborda o componente de Educação Física. Devido à ausência de uma proposta pedagógica municipal específica, ou até mesmo de um currículo próprio para este componente

curricular, os conteúdos são trabalhados nas escolas com base nas diretrizes estabelecidas pelos documentos nacionais e estaduais.

Nas escolas de tempo integral, onde os/as estudantes permanecem por 7 horas e 10 minutos, todos os dias, observamos que o componente curricular de Educação Física é oferecido em três aulas semanais, cada uma com duração de 50 minutos. Nas escolas de tempo parcial, onde os alunos passam 4 horas e 30 minutos diários, a Educação Física é ministrada em apenas duas aulas por semana, também com duração de 50 minutos cada.

Todos os professores e todas as professoras responsáveis pelo componente curricular de Educação Física, tanto nas escolas de tempo integral quanto nas escolas de tempo parcial, são contratados/as de forma temporária. Essa condição de contratação faz com que seja difícil para o/a mesmo/a profissional continuar atuando na mesma escola (ou até no município) no ano seguinte, resultando em uma alta rotatividade de professores e professoras nesse componente curricular.

Cada professor e professora organiza²³ as atividades a serem trabalhadas com os/as estudantes durante seus horários de planejamento, realizados em conjunto com o/a pedagogo/a ou com o/a diretor/a escolar. Nas escolas de tempo integral, a equipe de profissionais conta com a presença de um/a pedagogo/a para auxiliar nesse processo. Já nas escolas de tempo parcial, devido ao menor número de alunos/as, o/a diretor escolar também assume as funções pedagógicas, contribuindo diretamente para a organização e planejamento das atividades educacionais.

Se almejamos uma educação que seja verdadeiramente libertadora e emancipatória, é fundamental repensar a forma como o currículo de Educação Física é estruturado. Em vez de adotar uma abordagem que define previamente todos os conteúdos a serem abordados durante o período letivo, essa visão propõe uma organização curricular que se baseia em temas provenientes das investigações das realidades e experiências dos/as estudantes.

²³ Neste contexto, estamos utilizando o ano de 2024 como referência, pois foi durante esse período que conduzimos a presente pesquisa. Da mesma forma, consideramos as cinco escolas participantes do estudo, todas localizadas no campo.

Dessa forma, o currículo não é rigidamente prescrito de antemão, mas sim construído de maneira dinâmica e participativa, numa relação dialética, que envolve constante interação e troca entre professores e professoras e estudantes, atendendo às necessidades e interesses. Essa abordagem permite que os conteúdos sejam selecionados e explorados com base nas realidades, favorecendo a compreensão do assunto abordado e estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Os/As estudantes, ao se envolverem diretamente com temas que refletem suas próprias experiências e contextos, têm a oportunidade de questionar, refletir e construir conhecimento de forma mais profunda. Dessa maneira, a Educação Física se transforma em um espaço de aprendizagem que não apenas transmite conhecimentos técnicos, mas também promove autonomia e emancipação, “[...] o que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando” (Freire, 2001a, p. 83).

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA LIBERTADORA

Esta seção tem como objetivo conceituar e aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas de Educação Física a partir da perspectiva libertadora, fundamentando-se nas contribuições teóricas de Paulo Freire e Elenor Kunz. Ao longo da discussão, buscamos evidenciar como esses autores compreendem a educação como um processo dialógico, crítico e emancipatório, destacando a importância da reflexão sobre a prática docente voltada para a autonomia dos sujeitos, a valorização dos saberes e experiências dos/as estudantes e a ressignificação das práticas corporais no contexto escolar.

5.1 UMA TRAMA PARA INÍCIO DE CONVERSA

Objetivando uma melhor visualização e compreensão dos conceitos em que acreditamos quando falamos de práticas pedagógicas de Educação Física na perspectiva libertadora, desafiamos-nos a organizar uma “trama conceitual”²⁴ sobre os conceitos provenientes dos teóricos que embasam nossa pesquisa em Educação Física na perspectiva libertadora: Paulo Freire (1996, 2001a, 2016, 2022b) e Elenor Kunz (1994 e 2001).

De acordo com Saul e Saul (2018), a contar do ano de 2001, na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, tem-se desenvolvido um trabalho contínuo na construção de tramas conceituais inspiradas pelo pensamento freireano. Afinal, “Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura” (Freire, 1992, p. 17). Essas tramas são elaboradas como representações que reúnem conceitos fundamentais e as conexões que os interligam. A criação de uma trama conceitual é, em essência, um ato criativo, que abre espaço para novas sínteses críticas, permitindo uma análise mais profunda e reflexiva, tanto da teoria quanto da prática, permitindo problematizações, sem perder o rigor teórico de processos e

²⁴ Para saber mais sobre a construção de tramas conceituais freireanas, sugerimos a leitura de SAUL, Ana Maria *et al.* **Tramas conceituais freirianas**: uma prática de ensino e pesquisa construída na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. 2012. Disponível em: <http://www.redefreireana.com.br>.

produção de conhecimento.

A trama conceitual freireana distingue-se de outras representações conhecidas como mapas conceituais, diagrama de fluxo, organograma, redes conceituais porque: a) não se propõe a estabelecer uma relação de subordinação entre conceitos; b) relaciona conceitos da obra de um mesmo autor, no caso Paulo Freire; c) tem a intencionalidade de se articular com a realidade, tendo em vista compreendê-la e transformá-la (Saul; Saul, 2018, p. 9).

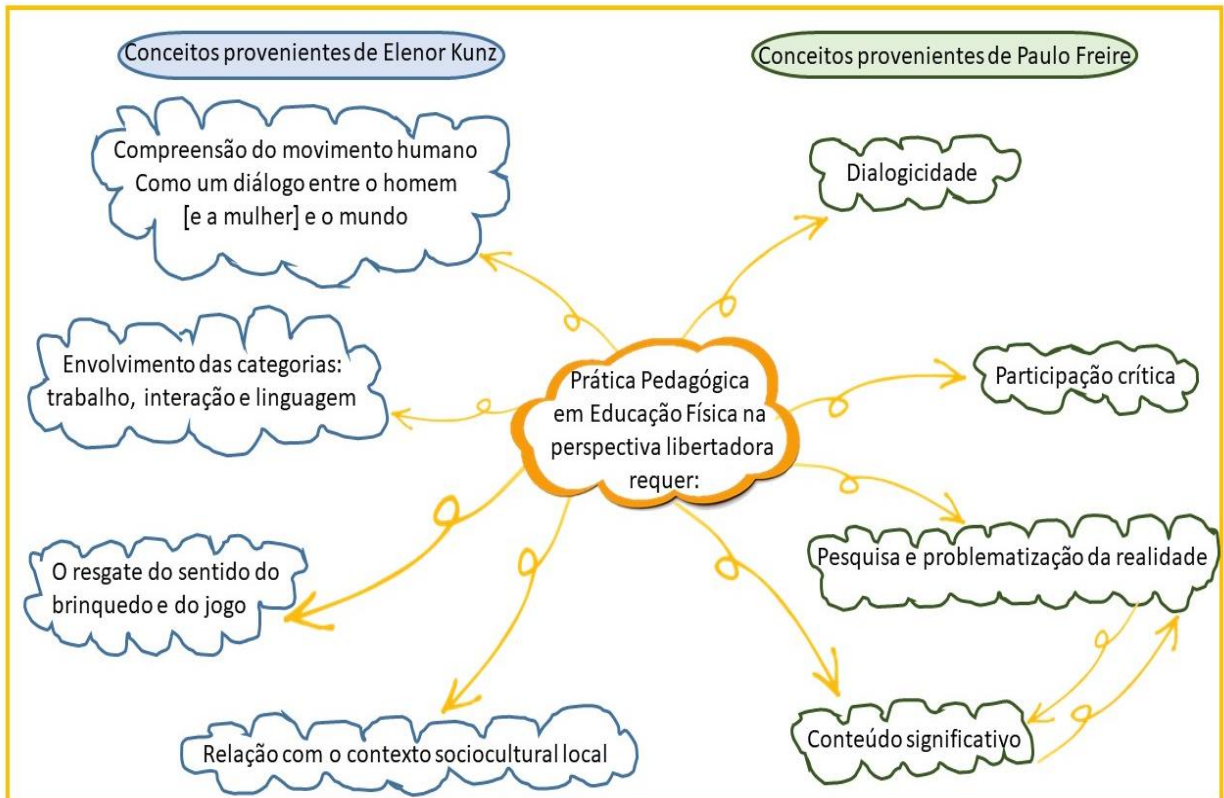
Ainda, conforme destacado por Saul e Saul (2022, p. 21),

[...] a trama prevê uma representação gráfica que possibilite visualizar as conexões estabelecidas entre os conceitos selecionados por seu autor, a partir do conceito situado no centro da figura, tendo em vista auxiliar a compreensão dos conceitos freireanos em tela, sem que os mesmos sejam hierarquizados.

A Figura 6 ilustra graficamente a trama conceitual desenvolvida para interpretar a Prática Pedagógica em Educação Física, sob a perspectiva libertadora, articulando e aplicando conceitos advindos tanto das reflexões de Paulo Freire quanto das contribuições de Elenor Kunz. Este último aprofunda sua teoria especificamente no componente curricular de Educação Física na perspectiva freireana, foco central desta pesquisa. Dessa forma, dividimos a trama em dois lados, considerando que um lado “conversa” com o outro, e os dois se complementam.

Sugerimos que a leitura seja realizada no sentido horário, considerando que os elementos dispostos ao redor do centro não apenas o complementam, mas são constitutivos dele, formando um todo interdependente. É importante destacar que não há hierarquia ou escala de valor entre esses elementos; todos possuem igual relevância no contexto apresentado. Para facilitar a compreensão das conexões, utilizamos setas e palavras que sintetizam as relações que estabelecemos entre os elementos, baseando-nos em nossa interpretação e entendimento do tema em questão.

Figura 6 - Uma trama conceitual centrada na Prática Pedagógica de Educação Física na perspectiva libertadora



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A seguir, iniciaremos uma análise dos elementos que compõem a trama conceitual desenvolvida a partir da perspectiva libertadora. Para isso, começaremos pelos fundamentos de Paulo Freire e, na sequência, exploraremos as contribuições de Kunz, evidenciando como esses autores dialogam entre si.

5.2 CONCEITOS PROVENIENTES DE PAULO FREIRE PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA LIBERTADORA

5.2.1 Dialogicidade

O diálogo é um conceito amplamente explorado nos escritos de Freire, sendo concebido como um elemento estruturante de sua proposta pedagógica. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2022b), o título do terceiro capítulo confirma essa colocação: “A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade”.

Freire (1983, p. 67) destaca que “[...] o diálogo problematizador não depende do conteúdo que vai ser problematizado. Tudo pode ser problematizado”. Essa ideia

reforça a concepção de que o trabalho docente ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como uma prática que instiga os/as estudantes a organizar seus pensamentos e desenvolver uma postura crítica. Freire (1983, p. 68) ainda defende que “[...] nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado”, o que reforça, ainda mais, a necessidade de refletirmos sobre as práticas pedagógicas que valorizam a memorização de conteúdos.

Em Freire (2022b, p. 184), observamos que o diálogo com as massas não deve ser visto como uma concessão ou estratégia de manipulação. E sim, como “[...] encontro dos [homens e das mulheres] para a 'pronúncia' do mundo”, colocando-o como uma condição essencial para a humanização”. Essa perspectiva rompe com a educação bancária de herança colonizadora, que Freire critica como opressora, ao propor uma prática pedagógica libertadora e humanizante. Ele completa o pensamento dizendo:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação de mundo, em que se constitui (Freire, 2022b, p. 120).

Freire nos lembra que o papel do professor e da professora não é transmitir uma visão de mundo como uma verdade absoluta ou tentar impor essa visão, mas sim dialogar, promovendo um encontro entre suas perspectivas e a dos/as estudantes. Esse princípio coloca a educação em um nível de troca, em que o diálogo se torna o elemento central para uma aprendizagem.

Quando o pensamento do professor e da professora é autoritário, anula, esmaga ou dificulta o pensamento dos/as estudantes, criando um ambiente em que o ato de pensar é comprometido. Isso porque o pensamento do professor e da professora tende a gerar um pensamento tímido, inautêntico, ou, em certos casos, um comportamento puramente mecânico, por não encontrar espaço para expressão livre, e os/as estudantes não poderem se assumir com criatividade e autenticidade.

No contexto das aulas de Educação Física, ao adotar a perspectiva da educação dialógica, o papel do professor e da professora vai além de ser de um mero transmissor de técnicas ou habilidades. Torna-se aprendiz tanto quanto seus/suas estudantes, assumindo uma posição horizontal de ensinar e aprender. Como

problematizadores/as da realidade e na troca de saberes entre eles/as, surge um novo saber crítico, tendo o mundo/a realidade como mediador/a do conhecimento. Essa abordagem compreende as aulas de Educação Física como espaços de interação criativa e respeito mútuo, em que o movimento humano é explorado não apenas como prática física, mas como expressão cultural e social, e a aprendizagem faz sentido por respeitar suas histórias, realidades e posicionamentos. Kunz (1994, p. 136) corrobora essa abordagem ao afirmar que

[...] o/a professor/a deve constantemente desafiar os/as estudantes ao diálogo. Deve constantemente perguntar e esperar uma resposta individual ou coletiva, [...] para entender uma comunicação entre as pessoas com o objetivo de aprender, a se entender melhor e entender melhor o outro na situação do diálogo.

Observamos que os autores referenciados neste texto compreendem o diálogo como um elemento essencial e indispensável para as práticas pedagógicas, especialmente quando se almeja o compromisso coletivo na transformação da realidade social, cultural e educacional. Nessa perspectiva, “[...] o diálogo é condição necessária à superação das relações sociais de opressão” (Giovedi, 2016, p. 245), e o professor e a professora assumem um papel que valoriza a problematização dos conteúdos, desafiando os/as estudantes a refletirem criticamente sobre suas próprias realidades e as condições que as determinam, promovendo o exercício constante do pensamento e da participação crítica.

5.2.2 Participação crítica

Iniciemos esta reflexão sobre a participação crítica com a contribuição de Freire (1967, p. 142), que nos convida a considerar que “[...] atitude crítica, em si própria, implica a penetração na ‘intimidade’ mesma do tema, no sentido de desvelá-la mais e mais”. Esse desvelamento contínuo evidencia a necessidade de ultrapassar uma compreensão superficial dos temas, promovendo uma investigação profunda e reflexiva, que possibilite compreender as contradições e potencialidades presentes na realidade educacional.

Acreditando em uma educação libertadora, torna-se imprescindível valorizar práticas pedagógicas que criem espaços de transformação, em que estudantes e professores e professoras possam, juntos/as, construir conhecimento de maneira dialógica. Essas

práticas não apenas favorecem o pensamento crítico, mas também incentivam a autonomia intelectual e a capacidade de intervir no mundo. Nesse sentido, o papel da escola não se limita à transmissão de conteúdos, mas abrange a formação de sujeitos críticos, capazes de analisar e transformar as condições que os cercam, sempre a partir de um posicionamento ético e comprometido com a justiça social.

Assim, ao priorizarmos uma educação que promove a liberdade, colocamos em evidência a importância de metodologias que integrem teoria e prática, considerando o contexto vivido por cada indivíduo. Dessa forma, a prática pedagógica deve ser entendida como um ato político e cultural, capaz de dialogar com as histórias, experiências e aspirações de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo. É nessa interação entre reflexão crítica e ação transformadora que reside o verdadeiro sentido de uma educação libertadora.

Nessa abordagem, segundo Kunz (2001), a Educação Física ultrapassa uma visão reducionista, que trata os movimentos corporais apenas como aspectos biomecânicos ou técnicos, inserindo-os em um contexto mais amplo, repleto de significados culturais, sociais e históricos. O corpo deixa de ser visto como um mero instrumento e passa a ser valorizado como sujeito ativo no processo educativo, capaz de dialogar com o mundo e de se posicionar criticamente em relação às dinâmicas sociais. E as aulas de Educação Física se constituem espaços que possibilitam a participação crítica dos acontecimentos da sala, como também fora dela.

Entendemos que esse fato proporciona uma resignificação das práticas pedagógicas em Educação Física, promovendo a criação de espaços, em que os movimentos não sejam apenas executados, mas vivenciados e interpretados à luz das experiências e dos contextos dos sujeitos envolvidos. É preciso oportunizar momentos e espaços nas aulas para que os/as estudantes tragam sua realidade concreta, seja em círculos de conversa ou em situações em que a escola esteja inserida nas problemáticas da comunidade. Nesse sentido, os professores e as professoras devem tomar essa realidade como ponto de partida para, ao problematizá-la, criar conteúdos críticos e práticas pedagógicas críticas que promovam a emancipação desses sujeitos.

Ao possibilitarmos aos/às estudantes que tragam suas realidades concretas para as aulas de Educação Física, não estamos apenas promovendo uma maior conexão

entre os conteúdos escolares e suas vivências, mas também proporcionando uma participação ativa no processo de construção de um currículo libertador, valorizando a experiência dos sujeitos como ponto de partida para o planejamento educacional.

Conforme destaca Giovedi (2016, p. 230), “[...] os conteúdos devem ser selecionados pelos educadores a partir dos conhecimentos de experiências feitas que os educandos trazem para o contexto pedagógico”. Essa afirmação reforça a importância de uma abordagem que valorize a construção conjunta do conhecimento e o currículo passa a ser um espaço democrático, no qual os/as estudantes têm voz ativa no levantamento e seleção de conteúdos que de fato sejam significativos.

5.2.3 Pesquisa e problematização da realidade

Observamos na trama conceitual uma relação entre este conceito e o seguinte, por meio de uma seta que tanto aponta para ele quanto recebe uma seta de volta. Isso reflete nossa intenção de destacar que a prática pedagógica em Educação Física, sob a perspectiva libertadora, requer a pesquisa e a problematização da realidade, tornando o conteúdo significativo. Simultaneamente, é a partir dessa pesquisa e da problematização que emerge o conteúdo significativo. A seguir, aprofundaremos um pouco mais a análise desses dois conceitos.

Sobre pesquisa e problematização da realidade, iniciamos a reflexão com a contribuição de Maldonado (2023, p. 22), que nos lembra: “[...] não podemos problematizar o hoje sem levar em consideração os fatos de ontem”. Com essa afirmativa, o autor nos convida um olhar para a história da Educação Física em suas raízes, compreendendo os discursos que moldaram a área. Historicamente, a Educação Física foi colonizada por narrativas higienistas, racistas, machistas e homofóbicas, construídas para sustentar um projeto de sociedade voltado para a supremacia branca, a marginalização das mulheres, a invisibilidade de corpos que desafiam padrões binários e heteronormativos e a perpetuação do poder nas mãos das elites dirigentes.

Essa perspectiva dialoga profundamente com o pensamento de Paulo Freire, que nos alerta (2022b, p. 98):

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem [e da mulher] abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente de homens [e de mulheres].

Segundo Carlos Luiz Cardoso (2001, p. 121), “[...] é necessário conhecer a vida dessas comunidades e seus problemas. Essa concepção de ensino está fundamentada na vida de movimentos das crianças, na história de vida e na construção da biografia esportiva dos estudantes de Educação Física”. Observamos que o autor reconhece e defende a necessidade de pesquisarmos a realidade dos/as estudantes com os/as quais trabalhamos e, a partir daí, podermos entender que “[...] a educação problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes” (Freire, 2022b, p. 94).

Kunz (1994), por sua vez, argumenta que o ensino dos esportes na Educação Física não pode se limitar à prática. É necessário problematizar continuamente a realidade do esporte, analisando não apenas o que ele é, mas também o que poderia ser. Essa abordagem implica considerar, conforme aponta Freire (1981, p. 35):

Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Dessa forma, entendemos que a realidade precisa ser o ponto de partida, a ser pesquisada e problematizada. Segundo Maldonado (2023, p. 23),

A Educação Física, na sua hegemonia, é uma área conservadora, racista, machista, homofóbica e elitista. O pensamento de Paulo Freire nos inspira a desconstruir essas estruturas e a lutar por uma função social transformadora para esse componente curricular na Educação Básica.

Essa disciplina deve assumir o papel de ampliar a leitura do mundo de crianças, jovens, adultos/as e idosos/as sobre os saberes de resistência produzidos nas práticas corporais. Cada aula deve se tornar uma oportunidade de promover a consciência crítica sobre a realidade.

5.2.4 Conteúdo significativo

Pensando com Freire (1996), sobre conteúdo significativo, entendemos que é aquele

que dialoga diretamente com a realidade e a experiência de vida dos/as estudantes, sendo capaz de despertar seu interesse, engajamento e criticidade. É um conteúdo que vai além da simples transmissão de informações, buscando conectar os saberes escolares com o contexto social, cultural e histórico dos sujeitos, de forma que a aprendizagem faça sentido.

Quando critica a educação bancária, Freire (2022b) se opõe ao ensino que considera que o/a estudante é desprovido/a de conhecimentos e precisa do professor ou da professora para realizar depósitos de conhecimentos que não se relacionam com as condições concretas e não levam em conta suas culturas, histórias e aspirações. O conteúdo significativo na Educação Física considera a “[...] problematização dos homens [e das mulheres] em suas relações com o mundo” (Freire, 2022b, p. 94).

Acreditando nos princípios de uma educação libertadora, os conteúdos programáticos não são estabelecidos de maneira fixa e unilateral, mas emergem no processo de investigação do universo temático dos/as estudantes. Conforme afirma Freire (2022b, p.121), “[...] é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.”

Esse processo, segundo Freire (2022b, p. 94), “[...] insere ou começa a inserir os homens [e as mulheres] numa forma crítica de pensarem seus mundos”. Nesse contexto, a definição de conteúdos ganha sentido ao partir da problematização da realidade vivida pelos sujeitos, permitindo que os temas significativos surjam acompanhados de um conjunto de dúvidas, anseios e esperanças, tornando-se propulsores do diálogo e da reflexão crítica. Freire nos convida a pensar os conteúdos como instrumentos de leitura e transformação do mundo, construídos coletivamente e enraizados nas experiências concretas dos/as estudantes.

Ao tratar dos conteúdos em Educação Física, Kunz (2001, p. 187) amplia essa perspectiva, ao argumentar que, “[...] com vistas aos interesses e intenções dos alunos, e pelo auxílio a uma transformação didática dos esportes, o ensino poderá ter uma orientação pedagógica diferente da tradicional”. Nessa abordagem, a Educação Física deixa de ser apenas um espaço de repetição técnica ou esportiva e passa a considerar as experiências extraescolares dos/das estudantes, incluindo suas vivências relacionadas a movimentos e jogos.

É fundamental considerar que a seleção dos conteúdos a serem abordados nas aulas de Educação Física não pode ser conduzida de forma arbitrária ou baseada exclusivamente nas preferências de indivíduos considerados “iluminados”²⁵ e que lideraram o projeto educativo. Trata-se de um processo que exige intencionalidade, reflexão e rigor metodológico, alinhado a princípios que priorizam o envolvimento dos/as estudantes e o diálogo com as situações-limites vividas por eles/as. Como aponta Giovedi (2016, p. 261), “[...] os temas geradores só podem ser identificados depois de um processo especificamente de investigação a respeito da maneira pela qual os educandos veem o mundo que os envolvem”.

Essa abordagem reforça a ideia de que o conhecimento que os/as estudantes trazem consigo ao ingressar no espaço escolar deve ser não apenas considerado, mas também valorizado como ponto de partida para o desenvolvimento pedagógico. Nesse contexto, a escola se posiciona como um espaço de reflexão crítica, onde a realidade é problematizada em busca de sua transformação.

Kunz (2001) também propõe que o esporte normatizado, tradicionalmente estruturado por regras fixas, seja tematizado como uma práxis social de conteúdo modificado. Isso implica revisitar o esporte sob uma perspectiva crítica e criativa, explorando seus significados culturais e sociais e permitindo sua ressignificação no contexto educacional. Assim, a prática esportiva pode ser transformada em um campo de aprendizagem que vai além do desempenho técnico, servindo como ferramenta para a formação cidadã e crítica dos/das estudantes.

Podemos afirmar que um conteúdo significativo em Educação Física é aquele que possibilita a construção de um conhecimento crítico, no qual os/as estudantes não apenas entram em contato com os dados da realidade, mas se apropriam deles de maneira reflexiva, problematizando e aprofundando sua compreensão.

Conforme aponta Freire (2022b), a educação é essencialmente um ato coletivo, em que o conhecimento emerge de um diálogo constante entre sujeitos e o mundo que os cerca. Nesse contexto, a realidade concreta desempenha um papel central, ao

²⁵Sobre “seres iluminados”, Giovedi (2016, p. 245) afirma que eles “[...] se consideram com o direito exclusivo de dizer quais os rumos que a vida coletiva deve seguir. A vida coletiva [...] pode ser autoritariamente regida pela lei de um ou de poucos, reproduzindo assim as relações sociais de opressão”.

mediar a interação entre o professor e a professora e os/as estudantes, funcionando como ponto de partida.

O professor e a professora, por sua vez, nas aulas de Educação Física, assumem o papel de provocadores/as, problematizadores/as que desafiam os/as estudantes a questionarem, refletirem e interpretarem criticamente a realidade em que estão inseridos.

5.3 CONCEITOS PROVENIENTES DE ELENOR KUNZ PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA LIBERTADORA

5.3.1 Relação com o contexto sociocultural local

A partir da perspectiva de Freire (1982), destacamos que o ensino deve ir muito além da mera transmissão mecânica de técnicas, como as habilidades motoras frequentemente priorizadas na Educação Física. O autor defende que o verdadeiro objetivo do ensino é “ler e escrever a realidade”, ou seja, compreender profundamente o mundo ao redor, transformá-lo e dar sentido a essa transformação. Nesse contexto, ele alerta: “[...] é fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado” (Freire, 2014, p. 28), evidenciando a relação entre educação e dominação cultural.

Nesse sentido, Kunz (2001) aponta que o processo de modernização da sociedade brasileira tem contribuído para a repressão e, em muitos casos, a extinção das culturas tradicionais, especialmente aquelas expressas por meio de movimentos e jogos. Esse cenário reflete como o esporte, moldado pelos padrões europeus, conseguiu suplantiar essas manifestações culturais. As transformações modernas limitaram o desenvolvimento dos saberes tradicionais, comprometendo a continuidade dessas práticas. Observamos, assim, um esforço deliberado para desvalorizar as culturas tradicionais relacionadas ao movimento humano, enquanto se introduz e promove, de forma crescente, o esporte normatizado com raízes europeias.

Kunz (2001) ainda defende que é imprescindível que a prática pedagógica esteja enraizada no contexto social concreto, que sempre carrega consigo um componente político. No entanto, ele também ressalta que apenas a educação, isoladamente, não é capaz de suspender uma ideologia dominante ou superar os fatores econômicos

que perpetuam a opressão.

A prática social dos/as estudantes surge, portanto, como o ponto de partida para uma educação que busca a libertação. Essa prática social abrange as formas como vivem, se organizam, planejam, compreendem e interpretam a realidade. No âmbito da Educação Física, o ensino dos movimentos pode e deve permitir que os/as estudantes compreendam, além do universo esportivo, o contexto social mais amplo em que essas práticas acontecem, juntamente com sua intencionalidade, trabalhando, conforme defende Freire (1982, p. 86):

Uma educação que não favoreça a mentira, as ideias falsas, a indisciplina. Uma educação política quanto qualquer outra educação, mas que não tenta passar por neutra. Ao proclamar que não é neutra, que a neutralidade é impossível, afirma que a sua política é a dos interesses do nosso povo.

Ao declarar que uma educação não pode ser neutra, Freire aponta que toda educação é, de fato, política, pois sempre há interesses em jogo, além de reforçar a intenção de que uma educação comprometida com a verdade e com valores éticos deve buscar formadores/as críticos/as e conscientes, e não manipulados/as por ideias distorcidas. A neutralidade é impossível, também, pois as abordagens pedagógicas e os métodos de ensino refletem valores e ideologias, muitas vezes dos interesses de grupos dominantes. Dito isso, as aulas de Educação Física têm um papel de extrema importância, ao problematizarem as práticas pedagógicas vivenciadas pelos/as estudantes.

Quanto ao planejamento pedagógico, Kunz (2001, p. 184) defende que precisa ser desenvolvido a partir do contexto sociocultural local, “[...] onde as atividades rotineiras e baseadas no sentido esportivo normatizado possam ser superadas”. Sabendo que “[...] o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto, antidemocrático, do educador que, por isso mesmo, não escutando o educando, com ele não fala” (Freire, 1996, p. 120).

Assim, Kunz (2001, p. 38) conclui que “[...] se a escola, em especial a Educação Física realmente pretende interessar-se pelo mundo de vida das crianças, necessário se faz que os movimentos provindos das culturas populares ou tradicionais sejam considerados”. Reconhecer e incluir essas manifestações no ensino é um passo fundamental para estabelecer um vínculo entre as práticas pensadas nas aulas de Educação Física e a riqueza cultural que emerge dos contextos socioculturais em que

os/as estudantes estão inseridos.

Complementando a visão de Kunz, é pertinente afirmarmos que os movimentos das culturas populares não só devem ser considerados, mas politizados, problematizados, colocados em análise, desvelados, olhados de forma crítica na perspectiva de criar práticas contra-hegemônicas pautadas no currículo crítico.

5.3.2 O resgate do sentido do brinquedo e do jogo

Embora estejamos abordando os conceitos de Kunz, é essencial iniciar esta subseção destacando a reflexão de Freire (2014, p. 34), que alerta para a importância de uma sensibilidade frente à cultura e à História: “[...] a respeito de uma memória oral, é preciso que tenhamos sensibilidade para o problema da cultura e da História [...] é intenção da branquitude destruir esse senso de História”. Essa observação ressalta a relevância de valorizar e preservar, no ambiente escolar, as expressões culturais oriundas da memória oral, muitas vezes silenciadas ou apagadas ao longo do tempo. Nesse sentido, o espaço escolar se configura como propício para o resgate e a promoção dessas práticas culturais, incluindo brinquedos e jogos tradicionais.

Nesse contexto, Staviski e Kunz (2017, p. 60) reforçam a importância de compreender o brincar como algo que vai além dos objetivos predeterminados, afirmando que “[...] não podem ser compreendidos como uma atividade com um fim preestabelecido”. Argumentam que

[...] o livre brincar da criança pode ser compreendido como o agir espontaneamente e sem preocupação com os resultados. E quanto mais cedo deixarem de brincar de maneira espontânea e com prazer, mais cedo entrarão no mundo do adulto e compartilharão as pressões e preocupações desse mundo (Staviski; Kunz, 2017, p. 60).

Ao refletirmos sobre essas ideias, evidenciamos que tanto Freire quanto Staviski e Kunz (2017) convergem no entendimento da necessidade de se criarem condições para que as crianças possam, de fato, viver a infância. Num mundo marcado pela lógica da competição e pela pressão por resultados, resgatar e ressignificar jogos e brincadeiras assume um papel necessário na formação de sujeitos mais autênticos e menos aprisionados ao universo adulto.

Na perspectiva da Educação Física, Staviski e Kunz (2017, p. 62) enfatizam que, ao

garantir o brincar livre e espontâneo como parte integrante das práticas pedagógicas, os professores e as professoras não apenas reconhecem o valor do presente vivido pelas crianças, mas também promovem uma postura crítica e emancipadora:

[...] se os/as professores/as desejarem garantir que seus [estudantes] tenham tempo para serem crianças e que sejam aceitas como se encontrarem no momento presente de sua vida, o brincar livre e espontâneo deve ser um conteúdo a ser seguido e valorizado em suas práticas.

Assim, o resgate de jogos e brincadeiras ganha um significado ainda mais profundo, contribuindo para uma Educação Física comprometida com a formação de sujeitos emancipados e a valorização das experiências infantis.

5.3.3 Envolvimento das categorias: trabalho, interação e linguagem

Trabalho, interação e linguagem são categorias fundamentais no pensamento de Kunz (1994), especialmente em relação ao ensino e à prática pedagógica em Educação Física. Segundo o autor, cada uma dessas categorias desempenha um papel essencial na promoção de aprendizagens, envolvendo aspectos técnicos e sociais.

Kunz (1994) aborda o trabalho como uma categoria que se manifesta em dois momentos distintos nas atividades realizadas pelos/as estudantes em aula. O primeiro momento se refere à vivência de arranjos de materiais ou situações-problema projetadas para serem exploradas sem a necessidade de técnicas específicas ou requisitos avançados. Trata-se de um espaço para experimentação livre, que valoriza a criatividade e a exploração inicial das capacidades individuais e coletivas.

No segundo momento, o trabalho assume um caráter mais técnico, relacionado a tarefas que exigem treino e prática continuada. Essas atividades têm como objetivo o desenvolvimento de habilidades específicas, muitas vezes corrigindo deficiências físicas ou técnicas por meio da reprodução. Esse processo não apenas amplia o condicionamento físico, mas também cria conexões entre o novo conteúdo a ser aprendido e o repertório prévio dos/as estudantes. Dessa forma, o trabalho contínuo busca integrar experiências anteriores e romper barreiras, possibilitando a superação dos limites habituais e estimulando a ruptura de saberes e fazeres perpetuados com o tempo.

Sobre a interação, Kunz (1994) acredita que é indispensável no contexto educacional, pois enfatiza que os/as estudantes não constroem conhecimentos ou desenvolvem habilidades de maneira isolada. A posição central dessa categoria é que a aprendizagem é potencializada pelo trabalho colaborativo. O autor destaca o uso de atividades em grupo como estratégia para superar barreiras individuais, como medos e inseguranças relacionadas à falta de habilidades específicas. Essa interação não apenas promove avanços na prática pedagógica, mas também contribui para o desenvolvimento da competência social, incentivando o espírito de cooperação e o reconhecimento da diversidade de capacidades entre os/as estudantes, mediatizados pelo professor ou pela professora.

A categoria linguagem, por sua vez, é destacada no pensamento de Kunz (1994). Para ele, a competência comunicativa dos/as estudantes abrange tanto a linguagem verbal quanto a corporal, sendo a última especialmente relevante na Educação Física. A participação ativa do professor e da professora é crucial nesse processo, pois cabe a ele/a conduzir, motivar e organizar as atividades, de forma a estimular a expressão comunicativa e criativa.

Kunz (1994) alerta que a comunicação em aulas de Educação Física pode ser desafiadora, uma vez que, muitas vezes, a linguagem corporal é externa para a vitória, enquanto a linguagem verbal, muitas vezes expressa por gritos, tende a transmitir mensagens de submissão ou solicitação, sem explicações adequadas. Para superar essas limitações, o autor defende que a competência comunicativa deve ser ensinada e exercitada em aula, adquirindo um papel central no desenvolvimento do pensamento crítico. Ele sugere que os/as estudantes sejam incentivados/as a falar sobre suas experiências, relatar frustrações e sucessos, descrever situações-problemas e expressar movimentos.

Kunz (1994) reforça que as competências comunicativas e interativas se desenvolvem por meio da participação ativa de sujeitos socializados, que trazem consigo diferentes formas de comunicação e expressão. Em uma perspectiva ampliada, Ana Lúcia Cardoso (2005) destaca a importância de uma ação comunicativa como elemento essencial para a transformação social. A autora critica o silêncio imposto à maioria da população em uma sociedade desigual, sublinhando que uma comunicação mais equitativa é vital para a construção de uma sociedade justa, e esse processo precisa

ser mais praticado na escola.

A integração das categorias de trabalho, interação e linguagem, conforme proposta por Kunz, apresenta-se como uma base teórica para a Educação Física. Esses elementos não apenas ampliam as possibilidades pedagógicas, mas também promovem a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados. Ao estimular o trabalho com a experimentação, a colaboração e a comunicação, a prática pedagógica se transforma em um espaço de construção coletiva e emancipatória.

5.3.4 Compreensão do movimento humano como um diálogo entre o homem [e a mulher] e o mundo

O movimento, a dança, o esporte, as lutas/artes marciais, as práticas corporais se tornam linguagens através das quais os/as educandos/as podem “ler o mundo”, para usar uma expressão tão cara a Freire. Trazendo a compreensão do movimento humano como um diálogo constante com o mundo, Pereira e Prodócimo (2023, p. 81) enfatizam a ideia de que, “[...] se considerarmos o corpo como um veículo de expressão, comunicação e transformação, a Educação Física se torna um palco onde esse diálogo crítico e reflexivo proposto por Freire pode ser vivenciado de maneira profunda”. Assim, o movimento, a dança, o esporte, as lutas e demais práticas corporais se configuram como linguagens por meio das quais os/as estudantes podem, segundo Freire, “ler o mundo”. Esse conceito reforça a perspectiva de que o corpo e suas ações possuem um papel central na construção de significados.

Kunz (2001, p. 194) acredita que

[...] o se movimentar do homem [e da mulher] é sempre um diálogo com o mundo. Onde o ser humano se movimenta, deve ser aplicado de forma integral, como Ser Humano. Não são corpos que correm, saltam e brincam, mas sim seres humanos que se movimentam.

Nesse sentido, o “se-movimentar” não é uma mera ação mecânica, mas um processo intencional, carregado de significados que refletem e constroem a relação entre o ser humano e seu entorno. O movimento humano, então, é fundamentado na intencionalidade e na relação dialógica.

No contexto da Educação Física, é essencial que as aulas sejam estruturadas de forma a estabelecer uma relação problematizadora com o objeto do conhecimento.

Isso significa que os conteúdos não devem ser concebidos como algo fixo e predeterminado, mas sim emergir de um processo dialógico que valoriza a interação entre educadores e educadoras e os/as educandos/as. Por meio do "se-movimentar", os/as estudantes têm a oportunidade de explorar e descobrir um universo de significados corporais e motores, enriquecendo não apenas sua compreensão do movimento, mas também sua relação crítica e criativa com o mundo que os/as cerca. Do contrário,

O ensino da Educação Física – que no desenvolvimento de atividades motoras não propõe estas atividades como problemas em busca de soluções, mas apenas como “canais já solucionados e determinados para as atividades dos movimentos, que precisam ser percorridos” – obriga os alunos [os/as estudantes] a se adaptarem à “situação de definição” do professor. Esta é uma das melhores formas da Educação Física contribuir para o exercício do “Controle social” na escola (Kunz, 2001, p. 167).

Dessa forma, ao acreditarmos em uma educação libertadora, a Educação Física assume um papel crucial na promoção de práticas pedagógicas que se estendem ao reduzirem e limitarem o corpo e o movimento. Afinal, seu tema central é permeado por perspectivas que permitem explorar e interpretar o movimento humano, muito além dos esportes normatizados.

Destacamos ainda que, conforme Freire (1967, p. 5) afirma: “todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando”, o que não dá para “adaptar”. É preciso problematizar.

A Educação Física Libertadora propõe uma abordagem crítica e reflexiva, em que o movimento é entendido como uma forma de linguagem, uma maneira de interagir, transformar e construir significados no diálogo com as pessoas e com o mundo. Assim, práticas como a dança, as brincadeiras, as manifestações culturais, as lutas e outras lesões corporais são incorporadas como elementos que enriquecem o entendimento sobre o corpo e ampliam as experiências motoras. Nesse sentido, Kunz (2001, p. 192) defende que “[...] a problematização do ensino auxilia principalmente para o rompimento das estruturas rotinizadas das constantes reproduções de ações”.

Dentro dessa abordagem, a Educação Física deixa de ser apenas um espaço de reprodução de regras esportivas e passa a ser um território de criação, diálogo e emancipação. Ela possibilita o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa,

valorizando tanto as práticas corporais historicamente construídas quanto as vivências e identidades culturais que os/as estudantes trazem consigo, reforçando o compromisso com uma educação que permite a diversidade, promove a inclusão e contribui para a emancipação.

6 PEDAGOGIA CRÍTICO-LIBERTADORA DE PAULO FREIRE E A PERSPECTIVA FREIREANA DA FORMAÇÃO PERMANENTE

Nesta seção, estaremos ancorados nas concepções de Paulo Freire (1996, 2001a, 2016, 2022b) e Ana Maria Saul (1993, 2022), para entendermos o conceito de formação permanente²⁶ enquanto compromisso ético que influencia diretamente o fazer pedagógico. Além disso, vamos aproximar as teorias desses autores das práticas pedagógicas dos professores e das professoras de Educação Física em escolas do campo.

Buscamos dialogar com Paulo Freire, por ser um autor que explora a formação de educadores e educadoras sob a perspectiva crítico-libertadora. Como sabemos, sua visão sobre o assunto emergiu da fusão de suas experiências práticas, dos diálogos com educadores e educadoras e de suas convicções sobre a importância essencial da formação no processo educativo deles/as. Como já apresentamos, neste estudo nos direcionamos ao componente curricular Educação Física.

Inserir Ana Maria Saul nesse contexto busca criar uma conexão conceitual entre os pensamentos dos dois autores. Nas palavras dela: “[...] estudando com rigor o seu pensamento [de Freire], para compreendê-lo e recriá-lo. [...] construir e sistematizar uma práxis coerente com os princípios fundamentais de sua obra” (Saul, 2012, p. 7).

Além de suas vastas publicações, que nos possibilitam compreender, recriar, sistematizar o pensamento freireano, a trajetória profissional de Saul ao lado de Freire na Secretaria de Educação oferece exemplos reais e significativos, que demonstram a aplicação concreta dos princípios freireanos. Nesse contexto, ensino e pesquisa se mesclam, sendo sempre orientados pela interação entre teoria e prática. Os dois autores se preocupam com a formação humana e a reflexão crítica do processo de formação permanente de professores e professoras.

Antes de avançarmos com os teóricos nessa discussão, consideramos fundamental examinar os principais marcos legais que abordam a formação continuada de

²⁶ Ao longo de todo o texto, tratamos da formação de professores e professoras como um processo de "Formação Permanente", ancoradas na perspectiva de Paulo Freire, como um processo de formação transformador. Freire (1996, p. 39) sublinha que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

educadores e educadoras, para conhecermos um pouco mais das políticas e “projetos” de formação que se instalam no cenário educacional. Assim, a seção está estruturada em duas subseções que se completam: a) principais normativos legais que tratam da formação permanente em âmbito nacional; b) teóricos que fundamentam e sustentam a formação permanente de professores e professoras numa abordagem freireana.

6.1 UM PANORAMA HISTÓRICO: PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

Para dar início a este diálogo, consideramos essencial apresentar os principais normativos legais que tratam da formação permanente em âmbito nacional. Dessa forma, ressaltamos, para fins de uma análise breve e concisa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172/2001) (Brasil, 2001); a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014); a Portaria nº 1.403/2003 (Brasil, 2003) - todas essas legislações instituíram a Rede Nacional de Formação Continuada; e a BNC-Formação Continuada, instituída pela Resolução CNE/CP Nº 1/2020 (Brasil, 2020). Esses documentos legais são fundamentais para a compreensão das diretrizes que orientam a formação continuada de profissionais da educação no Brasil.

Em nossa leitura sobre a formação continuada, conforme estabelecida na LDB 9.394/96, identificamos aspectos que merecem atenção. Tomamos como ponto de partida a compreensão de que a modalidade de formação defendida pela lei em questão se apresenta como solução para enfrentar os desafios decorrentes da formação inicial dos professores e das professoras, pois inclui em seu conteúdo artigos que tratam especificamente desse assunto.

Continuando a análise, destacamos conceitos que permeiam as nomenclaturas usadas ao longo do texto legal a respeito da formação permanente – “capacitação em serviço”, no Artigo 61, Inciso I; “aperfeiçoamento profissional continuado”, no Artigo 67, Inciso II; “treinamento em serviço”, no Artigo 87 (Brasil, 1996). Podemos refletir que essa diversidade de termos vai além de uma questão meramente linguística, pois aponta diferentes objetivos dentro da concepção de formação que se pretende oferecer, sinalizando um empenho para efetivar uma legislação que visava

estabelecer mecanismos capazes de atender aos compromissos firmados na Conferência de Jomtien²⁷. Mais do que simples confusões linguísticas, essas expressões revelam uma visão específica sobre a formação e o papel do professor e da professora, a qual sustentou o desenvolvimento de políticas de capacitação docente com um enfoque técnico e funcional, voltadas para uma abordagem de ajustes e equalização.

Outro ponto relevante observado na LDB sobre a formação permanente que gostaríamos de ressaltar está no Artigo 87, § 4º. Esse artigo estabelece que, “[...] até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996). Compreendemos que o esforço aqui diz respeito somente à compensação de formar os professores e as professoras para a obtenção de títulos e poderem atuar nas salas de aulas, reduzindo a formação permanente a treinamentos para conhecimentos de conteúdos e estratégias, reforçando mais uma vez a abordagem tecnicista, conforme já mencionamos.

Na sequência, sobre a abordagem da formação permanente, passaremos a destacar como o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei 10.172/2001, trata a formação permanente na meta 10:

Formação dos Professores e Valorização do Magistério, entendendo que essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente - a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada (Brasil, 2001).

De acordo com o documento, a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Esse Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos/as profissionais da educação (Brasil, 2001). Seguindo essa linha de raciocínio, observamos que há uma ênfase na formação como uma abordagem de

²⁷ A Conferência Mundial de Educação, realizada em março de 1990 em Jomtien, Tailândia, foi um evento global, significativo, que reuniu representantes de governos, agências internacionais, organizações não governamentais, associações profissionais e autoridades educacionais de todo o mundo. Durante o encontro, foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos, com a participação de 155 países, incluindo o Brasil. Esses países assumiram o compromisso de garantir o acesso universal à educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos/as, reconhecendo a educação como um direito fundamental.

aprimoramento do professor e da professora para atender às demandas externas. Dentro desse contexto, a formação é apresentada como um passo indispensável para a criação de um novo processo educacional, no qual os professores e as professoras, como figuras centrais, precisam se manter atualizados/as continuamente para enfrentarem tarefas que estão em constante transformação devido às inovações tecnológicas.

Seguindo a linha do tempo das legislações, dedicamos um momento para explorar o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, criado pela Portaria Ministerial n. 1.403/2003, o qual define o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada dos Professores. A Portaria estabelece, em seu Art. 1º, que o referido sistema compreende:

[...] o exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais; [...] os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; [...] a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação²⁸, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores (Brasil, 2003).

Novamente, o que se observa é a continuidade e fortalecimento do que já estava acontecendo no cenário educacional. Concordamos com Freitas (2003, p. 1114) que, ao analisar essa situação, enfatiza que ela “[...] contribuirá, certamente, para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de ‘ranqueamento’ e competitividade”.

O documento apresenta como diretrizes norteadoras do processo: “A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual”; “A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico”; “A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento”; “A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola”; “A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente” (Brasil, 2006, p.

²⁸ Quanto à estrutura, a Rede Nacional de Formação Continuada é formada por Universidades em que se constituem Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com alguns objetivos, dentre os quais podemos citar: institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada e desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores e professoras dos sistemas de ensino, em sua prática docente. Aspectos que, a nosso ver, diferem das políticas até então preconizadas pelas legislações.

22-26).

Complementando o pensamento de formações de tradição de treinamentos esporádicos advindos de pacotes dos governos e de políticas públicas fora de contextos democráticos, Gatti (2008, p. 58) nos ajuda a elucidar que

[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação - posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas [...].

Após essas breves considerações sobre a Portaria nº 1.403/2003, retornamos ao PNE, aprofundando nossa análise em relação à sua implementação, que foi proposta em 2010, aprovada em 2014 e estabelecida para um período de dez anos, de 2014 a 2024, conforme definido pela Lei nº 13.005/2014²⁹. Esse plano apresenta um total de 20 metas, acompanhadas por um conjunto de estratégias destinadas ao fortalecimento da educação em todo o país. Entre essas metas, destacamos a de número 16, que está notadamente voltada para a formação dos/as profissionais da educação, conforme delineado no quadro da referida Lei. Especificamente, a meta 16 do PNE prevê formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores e das professoras da Educação Básica, até o último ano de sua vigência, e garantir a todos/as os/as profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

No contexto das estratégias delineadas para alcançar essa meta, é importante citar: estratégia 16.1 - “o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada”; 16.2 - “consolidar política nacional de formação de professores e professoras da Educação Básica” ; 16.5 - “ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras”; 16.6 - “fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de Educação Básica, por meio da

²⁹ Tendo em vista que o período de vigência da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, já expirou e que o novo PNE para 2024 ainda está em processo de aprovação, foi sancionada a Lei nº 14.934, em 25 de julho de 2024. Esta lei estende a vigência do Plano Nacional de Educação, originalmente aprovado pela Lei nº 13.005, até 31 de dezembro de 2025. Com isso, o plano atual continua em vigor, até que o novo PNE seja oficialmente aprovado.

implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura” (Brasil, 2014).

Trazendo para discussão a última legislação vigente, abordamos a BNC-Formação Continuada, um documento de caráter normativo, instituído pela Resolução CNE/CP n. 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020).

Para esse curto espaço de discussão, compartilhamos o Artigo 2º da Resolução CNE/CP n. 1/2020, que destaca que as presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), tal como ocorre na Resolução CNE/CP n. 2/2019 da BNC-Formação Inicial (Brasil, 2019). Nesse sentido, o Manifesto das Entidades Nacionais da Área da Educação (ANPEd *et al.*, 2020, p. 1)

[...] considera inaceitável que, neste contexto, sejam aprovadas normativas que negam o conhecimento científico no campo da educação, dada a ausência de debate e consultas públicas às entidades acadêmico-científicas, desconsiderando as produções no campo da formação, da política educacional e do currículo.

Em outras palavras, a BNC-Formação Continuada foi apresentada como um manual de referência para a implementação das formações que se configuram como treinamentos de adaptação. Essa abordagem, entretanto, deixou de lado qualquer forma de construção coletiva, que é essencial para a ressignificação das práticas pedagógicas e o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Concordamos com Freire e Shor (1986, p. 131): “[...] não compreendo conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe de mágica ou por acidente, como se não precisasse submeter ao teste da realidade”. Nesse sentido, o Manifesto (ANPEd *et al.*, 2020, p. 3) examina e evidencia o

[...] caráter marcadamente autoritário, aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE, em sessão sem publicização da pauta, e sem a participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação e ao final apresenta um conjunto de 15 aspectos que devem ser devidamente problematizados.

Ao transitar por essas legislações sobre formação permanente, ficam-nos algumas inquietações e reflexões que podem, de forma bastante evidente, ser confirmadas e reveladas na fala de um professor participante da pesquisa:

“Não dá para a gente entender, enquanto professor de uma rede municipal tão pequena, com poucos professores, o motivo de não termos formação contínua, permanente. Nós participamos de vez em quando de alguns seminários, palestras, mas nada específico para nossa área. Sabemos que é nosso direito e recursos financeiros podem ser destinados para isso, mas na prática nada acontece e como não reclamamos nossa classe cada vez mais se enfraquece” (Nota de Campo 1. Conversa com o professor antes da entrevista. Abril de 2024).

6.2 A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E PROFESSORAS NUMA ABORDAGEM FREIREANA

6.2.1 Ana Maria Saul e Paulo Freire: formação permanente dos professores e das professoras numa perspectiva freireana

Ana Maria Saul (2012) relata que descobriu Paulo Freire pelos livros dele que foram proibidos no Brasil durante a década de 1960, quando ele estava exilado. Conseguiu acessar seus escritos apenas em reuniões secretas do movimento estudantil e, em 1979, teve a oportunidade de ver Paulo Freire sendo recebido no teatro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), quando retornou do exílio. Começou a trabalhar com Paulo Freire em 1980, após ser convidada pela PUC/SP para integrar o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Ela era responsável por uma das disciplinas obrigatórias do curso, enquanto Paulo Freire ministrava uma disciplina optativa sobre Educação Popular. Foram formalmente apresentados durante uma reunião administrativa do Programa. Uma semana depois, Paulo Freire solicitou sua ajuda para elaborar o Plano de Curso que precisava ser submetido à coordenação do programa. A partir desse momento, começaram a se encontrar com frequência, e a elaboração do plano de curso serviu como uma boa desculpa para esses encontros.

Em 1989, Paulo Freire assumiu o cargo de Secretário de Educação do Município de São Paulo e convidou Ana Maria para liderar a reorientação curricular da Secretaria Municipal de Educação, além de coordenar o programa de formação permanente dos educadores e educadoras. A gestão à frente da Secretaria de Educação do Município de São Paulo teve lugar entre os anos de 1989 e 1991. A continuidade dessas políticas

foi assegurada sob a direção do Secretário Mário Sérgio Cortella, que deu seguimento às iniciativas educacionais estabelecidas por Freire, ao longo de todo o mandato da Prefeita eleita, Luiza Erundina de Sousa. A convivência da Ana Maria Saul com Paulo Freire ocorreu até os últimos dias de vida do educador, que faleceu em maio de 1997.

Como um tributo a Paulo Freire, foi fundada, no segundo semestre de 1998, sob a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, a Cátedra³⁰ Paulo Freire, que vem se consolidando como um espaço destacado para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a obra de Paulo Freire. Utiliza os referenciais freireanos como suporte para a prática docente, a investigação acadêmica e a análise de políticas públicas em educação, com o objetivo de formar educadores e educadoras pesquisadores/as no âmbito da Pós-Graduação, continuando a desenvolver ensino e pesquisa a partir dos ideais do educador e da educadora em meio a temáticas atuais.

Em entrevista concedida à Professora Ana Maria Saul, no dia 15 de agosto de 1989, Freire elabora sua compreensão sobre o que significa formação permanente. Ele lista seis princípios essenciais que, em sua visão, deveriam guiar essa prática:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
 - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
 - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
 - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (Freire, 2001a, p. 80).

A proposta de formação implementada durante a gestão de Paulo Freire deixou uma

³⁰ Para aqueles que desejam conhecer mais detalhes sobre a Cátedra, informações adicionais podem ser encontradas em: www.pucsp.br/paulofreire.

marca em diversos sistemas públicos de ensino e em movimentos sociais que compartilham uma visão progressista da educação, inspirando outras instituições e sistemas municipais. Gatti e Barreto (2009) destacam a força indutiva das ações de formação desse período, reconhecendo o poder transformador que elas tiveram ao moldar políticas educacionais, como a criação de um estatuto do magistério, que previa 40 horas de trabalho semanais, sendo 20 em sala de aula e 20 dedicados a estudos, planejamentos, formação, remunerados, favorecendo o protagonismo do professor, da professora e da escola.

Falando de formação permanente dos educadores e das educadoras durante a condução de Paulo Freire, de acordo com Saul e Saul (2016, p. 26), ela foi marcada por uma abordagem diversificada, com destaque para os “grupos de formação” como a principal modalidade, nos quais se objetivava assegurar o princípio da ação-reflexão-ação. Diferentemente dos habituais “cursos de férias”, “cursos de 30 horas”, “treinamentos”, “capacitações” e “reciclagens” que, apesar de muitas vezes receberem avaliações positivas no momento de sua realização, frequentemente, não alcançavam um impacto necessário na prática cotidiana e, por vezes, eram criticados pelos/as próprios/as profissionais, por serem excessivamente teóricos e distantes das reais demandas do dia a dia. Em contrapartida, a proposta dos grupos de formação buscava estreitar essa lacuna, oferecendo um espaço de reflexão e prática contínua que estivesse verdadeiramente alinhado com as necessidades concretas dos educadores e educadoras e das escolas. Como o próprio Freire (2001a, p. 80) expressou:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir.

Saul e Saul (2016) afirmam que os grupos de formação tinham como principal centro de atuação a própria escola, mas o programa foi ampliado para incluir diversas modalidades adicionais de capacitação, tais como palestras, cursos, congressos e atividades culturais, realizadas em múltiplos espaços. A colaboração com a universidade foi implementada de maneira inovadora, baseada na visão de que tanto a universidade quanto a rede pública de ensino deveriam participar ativamente desse processo formativo. Nesse modelo, ambas as instituições não apenas transmitiriam

conhecimentos, mas estariam abertas ao aprendizado mútuo, promovendo um diálogo contínuo e enriquecedor entre os diferentes contextos educacionais.

Com a trajetória como estudioso, professor, bem como com seu trabalho de Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Paulo Freire “[...] comprometeu-se com a construção de uma educação pública popular, tendo como característica principal ‘a educação como prática da liberdade’” (Saul, 1998, p. 157). Além de liderar iniciativas que buscavam democratizar o acesso à educação, dedicou-se também à construção de uma formação permanente, como um processo de natureza política, ligado à construção coletiva de uma educação crítica e emancipadora que, segundo Saul (1998, p. 157) – colaboradora de Freire e coordenadora do processo de implantação da proposta – assegurava:

- o respeito à identidade cultural do aluno;
- a apropriação e produção de conhecimentos relevantes e significativos para o aluno, de modo crítico, na perspectiva de compreensão e transformação da realidade social;
- a mudança da compreensão do que é ensinar e aprender;
- o estímulo à curiosidade e à criatividade do aluno;
- a democratização das relações na escola;
- o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola;
- o resgate da identidade do educador;
- a integração comunidade/escola como espaço de valorização e recriação da cultura popular.

Julgamos relevante destacar que a escolha da abordagem freireana se fundamenta em nossa convicção de que o progresso e os avanços na formação de educadores e educadoras são viáveis, desde que estejamos dispostos a romper com uma concepção de formação que falha ao não promover o diálogo necessário entre teoria e prática, impedindo que a teoria seja efetivamente utilizada para interpretar e compreender as realidades vivenciadas no cotidiano docente. Acreditamos que é crucial integrar teoria e prática de maneira que a teoria se torne uma ferramenta valiosa para a análise e a interpretação das situações práticas vivenciadas pelos professores e pelas professoras, ou seja, “[...] o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 1996, p. 39).

Quando falamos de formação permanente de professores e professoras, logo

pensamos em uma formação vista como um processo realizado por meio de palestras, cursos de aperfeiçoamento, programas de atualização, seminários, oficinas e diversas outras iniciativas, em grande parte organizadas por empresas especializadas em criar pacotes privados, prontos para serem comercializados no mercado educacional e de imediato aceitos/comprados por prefeituras e demais secretarias. Ou, ainda, existem ocasiões em que a formação é conduzida por especialistas e profissionais do sistema educacional, com a finalidade de atender às demandas do projeto neoliberal de educação. Sobre essa questão, que por vezes vivenciamos em nossa trajetória profissional, trazemos Freire (2016, p. 36), que nos provoca a ponderar:

[...] o curioso nisso tudo é que, às vezes, os “sabichões e as “sabichonas” que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar, mas quase sempre deixam implícito em seu discurso que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras. E a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivador da professora, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras.

6.2.1.1 Trama conceitual: formação permanente na perspectiva freireana

Aqui, propomo-nos, mais uma vez, a nos aventurarmos na tarefa de pensar e construir uma “trama conceitual” com foco na formação permanente na perspectiva freireana, pensando em uma melhor compreensão, análise e desenvolvimento do processo formativo. Mencionamos de forma mais detalhada a respeito da “trama conceitual” na seção 4, quando abordamos as práticas pedagógicas de Educação Física na perspectiva libertadora.

Tal estrutura, ilustrada na Figura 7, que será apresentada a seguir, representa uma tentativa de relacionar os conceitos freireanos de maneira que possamos refletir sobre a análise proposta neste estudo acerca do significado da formação para educadores e educadoras de Educação Física nas escolas do campo, ancorando-nos nas ideias de Paulo Freire.

Para interpretar a trama conceitual que organizamos, propomos que a leitura seja realizada no sentido horário, reconhecendo que a formação permanente, posicionada como conceito central, sugere a construção contínua de conhecimentos e saberes,

baseada em uma visão crítica e contextualizada da realidade formativa. No entanto, é importante ressaltar que essa formação nunca se encerra como uma verdade absoluta ou incontestável, evitando, assim, a redução a uma mera transmissão de conteúdo fechado e definitivo. Ao contrário, ela permanece aberta, dinâmica, e em constante diálogo com a prática educativa e as realidades específicas de cada contexto.

Figura 7 - Trama conceitual freireana com foco na Formação Permanente



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Na sequência, procedemos à análise dos elementos que integram a trama conceitual freireana apresentada neste estudo. Cada um desses componentes será explorado com o intuito de enriquecer o diálogo e apresentar as interconexões e os significados que emergem dessa estrutura teórica, permitindo uma compreensão dos conceitos freireanos e sobre como eles se entrelaçam para formar a base deste referencial.

Acreditamos e defendemos uma formação permanente que:

a) se estabelece em uma relação dialógica, sem autoritarismo, numa constante tensão entre autoridade e liberdade e imbricada de responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina e objetivos. Entendemos que “[...] o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e

re-fazem” (Freire; Shor, 1986, p. 123). Melhor dizendo, ao se pensar em formação permanente para professores e professoras, deve-se pensar em uma ação democrática, crítica e emancipadora, considerando os sujeitos que participarão como capazes de argumentar, levantar hipóteses, argumentar, questionar, partilhar saberes e experiências. Torna-se necessária a elaboração de práticas a partir da inter-relação entre a realidade concreta vivenciada pelos educadores e pelas educadoras e o conjunto de conhecimentos e saberes que são explorados e aprofundados durante os períodos formativos;

b) possibilita a participação daqueles/as que vão fazer parte dos momentos formativos, sabendo que a participação implica a colaboração na tomada de decisões, a distribuição de poder e uma compreensão profunda das consequências políticas das ações realizadas. Isso significa garantir que todos/as tenham a oportunidade de expressar suas opiniões e exercer influência nas diferentes áreas de poder. Segundo Freire (2001a, p. 127),

[...] participar é bem mais do que, certos fins de semana, ‘oferecer’ aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado [...]. Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos.

Reduzir a participação às atividades pontuais, com serviços ocasionais, limita a capacidade dos sujeitos que fazem parte daquela comunidade e que precisam se sentir coautores de políticas públicas destinadas a eles;

c) viabiliza a práxis³¹ transformadora, ação-reflexão-ação, na qual o sujeito que faz parte da formação é capaz de adotar uma perspectiva crítica sobre a realidade em que está inserido, reconhecendo-se como um ser histórico e social, envolvido na construção do saber. Nas palavras de Rossato (2010, p. 327), “[...] a educação deve partir da realidade para compreender o homem [e a mulher] e ser posta a seu serviço. Não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas. O objetivo principal é a compreensão e a interpretação do papel de cada educando no mundo”. Para verdadeiramente cumprir o seu papel, precisa estar profundamente relacionada aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora e prática

³¹ “Práxis é uma aplicação do método dialético, ultrapassando a visão tradicional de Aristóteles que a designava como sendo o oposto à teoria, e a caracterizava como sendo uma atividade ou uma ação. Paulo Freire assume a visão dos dialéticos modernos superando a separação entre teoria e prática” (Rossato, 2010, p. 398).

docente. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 2022b, p. 127). Na perspectiva abordada nesta pesquisa, a formação permanente busca uma desconstrução e construção das práticas estabelecidas nos contextos pedagógicos, promovendo uma organização formativa que vá além dos tradicionais métodos de treinamento e das posturas tecnocráticas de formação, que muitas vezes resultam em práticas que desgastam e desvalorizam os professores e as professoras;

d) percebe a educação como um ato político em que não é possível desenvolver uma prática neutra, desprovida de valores, princípios e convicções. Freire (1996, p. 134) afirma que “[...] é preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra quê e contra quem pesquisa, ensina ou em nome de quem se envolve em atividades”. Na proposta de Paulo Freire para a formação permanente, é fundamental reconhecer a educação como um ato essencialmente político. Freire enfatiza que a educação não deve ser vista apenas como um processo técnico ou acadêmico, mas como um meio crucial para a transformação social e política. Nesse contexto, torna-se evidente a importância de uma compreensão crítica, que deve guiar o compromisso com a mobilização e organização para a luta por direitos, justiça e equidade. Nesse sentido, instala-se o desafio da educação como uma prática voltada para a liberdade, para a formação humana, assegurando a liberdade, promovendo a dignidade e desenvolvendo a capacidade de criar novas possibilidades. Uma educação em oposição à abordagem bancária/antidialógica, bem como todos os componentes que a formam e perpetuam a opressão dos seres humanos, em que os homens e mulheres se sintam sujeitos do seu pensar, tenham possibilidade de dialogar o seu pensar e sonhem. Afinal, “Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se [...]” (Freire, 1992, p. 91);

e) considera que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1982, p. 9). Quando falamos de formação permanente, precisamos destacar a importância de conhecer e interpretar a realidade educacional que permeia o contexto do trabalho dos professores e das professoras envolvidos/as. Partir da leitura e análise crítica da realidade possibilita uma abordagem mais contextualizada e coerente com a proposta que se pretende desenvolver. A realidade dos/as participantes precisa ser o

referencial para que se troquem experiências e se construa o conhecimento, numa relação de diálogo constante. Afinal, se acreditamos que nossa vivência não pode ser muda, desprovida de palavras, não podemos silenciar e nem sermos silenciados/as, independentemente da situação, sabendo que a “[...] palavra autêntica mantém o contínuo diálogo entre a prática e a teoria, entre ação e ação e reflexão, entre anúncio e denúncia” (Almeida; Streck, 2010, p. 299);

f) promove a reflexão crítica sobre a prática e percebe a busca do “ser mais” como uma particularidade que o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento. Zitkoski (2010, p. 369) defende que “[...] essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a natureza humana é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos”. Na perspectiva freireana, formação permanente carrega em si a premissa de que tanto o/a formador/a quanto o/a formando/a devem se reconhecer como seres em constante evolução, inconclusos, jamais completamente acabados ou finalizados em suas jornadas de aprendizado. Essa noção de inconclusão não é apenas uma característica passageira, mas uma condição inerente à natureza humana, que continuamente move o ser humano a se lançar, com curiosidade e abertura, na busca incessante por um conhecimento mais profundo de si mesmo e do mundo ao seu redor. Esse impulso constante para explorar, questionar e entender é o que define a dinâmica do processo educativo, tornando-o um caminho interminável de descobertas e autotransformação. Gil (2008, p. 20) corrobora, nesse sentido, ao afirmar que, “[...] ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí”;

g) trabalha um “[...] currículo crítico libertador para que os oprimidos se engajem criticamente na luta pela superação de toda e qualquer forma de opressão” (Giovedi, 2016, p. 239). Entendemos que o processo formativo deve ser visto como um ato contínuo de questionamento da própria prática. No entanto, esse questionamento não pode ser meramente superficial ou desprovido de propósito, pois isso resultaria em uma formação que se torna um exercício vazio, em que a prática existe apenas por si mesma, sem conexão ou significado real. O verdadeiro valor do questionamento formativo em uma análise crítica busca entender a quem serve o currículo adotado e

a que tipo de formação ele está intrinsecamente ligado. Isso exige que todos os momentos dedicados à formação possam promover uma reflexão profunda e crítica sobre a prática docente. Cada etapa do processo formativo deve culminar em um repensar consciente e intencional das ações pedagógicas, alinhando-as à prática curricular. Essa prática, muitas vezes, está amplamente influenciada e moldada pelo currículo oficial que é imposto, direcionando e, em muitos casos, limitando as práticas educativas que são realizadas. Ao confrontar essas práticas estabelecidas, abre-se espaço para uma nova compreensão, em que educadores e educadoras podem reavaliar e reformular suas abordagens de forma a integrar mais plenamente a reflexão crítica sobre suas experiências e ações dentro da escola. Esse repensar precisa garantir que o currículo não seja apenas um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas que esteja intimamente ligado à realidade das salas de aula, refletindo as necessidades dos/as estudantes e promovendo uma educação emancipatória e transformadora.

Assim, a formação permanente não é uma teoria desenvolvida arbitrariamente, com base em interesses genéricos e imposta a uma rede educacional, por exemplo. Trata-se de uma referência de formação que se alinha com a realidade vivida e experienciada em cada contexto específico, atuando diretamente sobre ela, provocando mudanças e promovendo transformações, com a participação direta dos/as envolvidos/as e constante diálogo, valorizando a cultura e os conhecimentos dos educadores e das educadoras. Esse tipo de formação, que se caracteriza por ser problematizadora, dialógica e emancipatória, tem um efeito libertador. Essas características são essenciais para uma escola que busca humanizar a educação, promovendo um ambiente de aprendizado que realmente contribua e seja relevante e significativo no processo de formação. Um trabalho que “[...] envolve a explicação e análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica” (Freire, 2001a, p. 81).

Finalmente, é fundamental destacar a natureza política intrínseca à formação permanente dos educadores e das educadoras na visão de Paulo Freire. Essa proposta defende não apenas focar nas habilidades técnicas, mas também estar profundamente enraizada em uma compreensão crítica e reflexiva das dinâmicas de poder presentes na prática educativa. Isso significa que o "saber fazer" dos

educadores e das educadoras deve estar impregnado de uma consciência crítica que lhes permita questionar, desafiar e transformar as estruturas de poder que permeiam o contexto educacional, garantindo que a educação seja um verdadeiro instrumento de emancipação, transformação e justiça social. Fechamos este tópico dizendo que

[...] a melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos/as educadores/as. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (Freire, 2001b, p. 72).

7 OS DADOS GERADOS E SUAS INTERPRETAÇÕES: SISTEMATIZAÇÃO, PROBLEMATIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

Nesta seção, temos o propósito de realizar um acompanhamento atento das práticas pedagógicas dos professores e das professoras participantes, bem como suas percepções a respeito das próprias práticas e processos de formação continuada. Esse acompanhamento foi realizado por meio de observação e escuta ativa, metodologias que permitiram perceber as dinâmicas e as especificidades do cotidiano nas escolas do campo. A partir dessa produção de dados, buscamos, com base na análise e problematização dos relatos e observações e visões, adotar uma perspectiva crítica e reflexiva, apoiada no referencial teórico freireano, para compreender as visões e práticas pedagógicas, os desafios e as possibilidades que surgem no contexto da Educação Física escolar.

A abordagem freireana, centrada na práxis, no diálogo e no respeito à experiência dos educadores e das educadoras, foi fundamental para a problematização dos dados. Essa abordagem permite que as práticas pedagógicas sejam questionadas e reimaginadas a partir das realidades vividas pelos professores e pelas professoras, promovendo uma análise que considera tanto os limites quanto as potencialidades de suas ações no campo da Educação Física.

Propomos a construção de um programa de formação permanente que, inspirado pela perspectiva freireana, seja capaz de dialogar com as situações que emergem nas práticas dos/as docentes. Tal programa tem como objetivo não apenas o aprimoramento das competências pedagógicas dos professores e das professoras, mas também a promoção de um espaço de troca, aprendizagem mútua e fortalecimento da identidade docente, levando em consideração as condições concretas das escolas e comunidades do campo. A proposta visa, assim, reconhecer e valorizar as experiências e as especificidades do contexto do campo, ao mesmo tempo que se alinha aos princípios de uma educação crítico-emancipadora.

Para esse fim, estabelecemos quatro dimensões de análise deste trabalho:

Dimensão 1 – Caracterização dos/as participantes da pesquisa. Nesta dimensão, os dados foram produzidos por meio de um questionário (Apêndice A) composto por oito perguntas diretas. A aplicação do questionário foi conduzida de forma interativa, em

que questionamos os professores e as professoras e registramos as respostas em tempo real. Esse procedimento garantiu agilidade na coleta de informações, que posteriormente foram tabuladas, analisadas e problematizadas, contribuindo para uma compreensão detalhada do perfil dos/as participantes.

Dimensão 2 - Ser professor e professora de Educação Física em uma escola do campo: práticas docentes no campo e na cidade. Desenvolvemos essa dimensão a partir das seguintes perguntas dirigida aos/às participantes: “Como é para você trabalhar como professor ou professora de Educação Física em uma escola localizada no meio rural/escola do campo?”; “Como você avalia o componente curricular de Educação Física em relação às demandas e desafios vivenciados nas escolas do campo?”. Essa dimensão buscou compreender como os professores e as professoras de Educação Física vivenciam sua atuação em escolas do campo, considerando os desafios, as especificidades e as dinâmicas envolvidas em seu trabalho. Para a produção dos dados, utilizamos, principalmente, a entrevista semiestruturada, um instrumento que possibilitou capturar as narrativas dos professores e das professoras de forma flexível e aprofundada, permitindo explorar não apenas as respostas diretas às perguntas formuladas, mas também as reflexões durante as conversas, enriquecendo a análise das informações produzidas.

Dimensão 3 – Percepções dos/as entrevistados/as sobre sua prática docente, registro e análise das práticas pedagógicas dos professores e das professoras participantes. Nesta dimensão, apresentamos as respostas de uma pergunta realizada no momento da entrevista e realizamos análise de documentos. Foram compilados os roteiros de planejamento com as práticas pedagógicas fornecidas pelo/as participantes, enfocando especialmente os objetivos, a metodologia adotada, o local de realização e a avaliação utilizada pelo professor ou professora com os/as estudantes. Realizamos, ainda, uma problematização e análise das observações feitas durante o desenvolvimento e a avaliação das práticas pedagógicas conduzidas pelos professores e pelas professoras que participaram da pesquisa.

Por fim, na Dimensão 4 – Formação continuada de professores e professoras, Educação do Campo e os desafios enfrentados nas escolas do campo, concentramos a análise na participação dos professores e das professoras em processos de formação continuada, com ênfase na formação específica voltada para

a Educação do Campo. Buscamos compreender as demandas e os desafios enfrentados nas escolas do campo, assim como identificar oportunidades e lacunas na qualificação docente oferecida nos municípios de atuação. Para a produção de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas, nas quais os/as participantes responderam a questões direcionadas, tais como: “No município em que você trabalha, como se dá a formação continuada de professores e professoras? Pode me contar um pouco?”; “No seu município já aconteceu algum curso/formação específica sobre Educação do Campo? Você teve a oportunidade de participar? Se sim, pode me contar um pouco sobre isso?”. Essas perguntas visaram explorar tanto as perspectivas individuais quanto os contextos institucionais que influenciam a formação e a atuação docente, contribuindo para uma problematização e análise aprofundada e contextualizada das condições de trabalho e das práticas pedagógicas no campo.

Nos próximos quatro itens, abordaremos cada uma das dimensões analisadas de forma detalhada e individualizada. Em cada seção, será possível explorar as reflexões e percepções apresentadas pelos/as participantes da pesquisa, levando em conta as especificidades metodológicas que orientaram o estudo em cada dimensão. Além disso, serão discutidos os desafios e as questões levantadas pelos dados produzidos, que serão problematizados à luz do referencial teórico freireano.

7.1 DIMENSÃO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Realizamos uma apresentação da caracterização desses/as profissionais, obtida a partir das respostas deles/as. Esse processo permitiu uma compreensão mais aprofundada do perfil dos professores e das professoras envolvidos e envolvidas, além da contextualização das análises subsequentes e interpretação mais precisa dos dados coletados. Assim, alcançamos o resultado a seguir, como evidenciado na Tabela 6.

Tabela 6 - Caracterização dos professores e das professoras participantes da pesquisa

Identificação	Idade	Sexo		Graduação em Educação Física		Profissional Efetivo na municipalidade		Tempo de Docência (anos)	Tempo de docência na Educação do Campo (anos)	Mora na cidade ou no campo	
		M	F	Sim	Não	Sim	Não			Cidade	Campo
Professor 1	37	X		X			X	17	17	X	
Professor 2	43	X		X			X	23	10	X	
Professor 3	38	X		X			X	10	5	X	
Professor 4	39	X		X			X	12	12	X	
Professor 5	38		X	X			X	15	6	X	
Professor 6 ³²	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Os dados apresentados na tabela revelam informações detalhadas sobre os professores e professoras participantes. Observamos que a faixa etária desses/as profissionais varia entre 37 e 43 anos, com apenas uma professora do sexo feminino. Todos os professores e a professora possuem graduação em Educação Física e são contratados/as temporariamente.

A contratação temporária desses/as profissionais, que muitas vezes são vistos/as como potenciais desempregados/as, representa um desafio significativo no contexto da formação permanente. Ao final de cada ano letivo, eles/as se veem sem trabalho e, conseqüentemente, sem salário, aguardando uma possível recontração, o que gera uma situação de incerteza constante. Essa rotatividade contínua prejudica a continuidade do trabalho pedagógico, bem como a proposta de formação permanente tão necessária, impedindo a criação e o desenvolvimento de projetos a longo prazo.

Além disso, a instabilidade no emprego afeta não apenas a segurança financeira dos/as profissionais, mas também sua autoestima e percepção de valor no mercado de trabalho. Essa precariedade contribui para a desvalorização profissional e social, pois a falta de estabilidade também impede o fortalecimento dos vínculos com a comunidade em que atuam, o que é essencial para a construção de uma educação contextualizada e que realmente parta e atenda às necessidades locais.

³² O Professor 6 declinou o convite para participar da pesquisa, manifestando também a sua não autorização para que fossem realizadas observações, registros escritos ou gravações em áudio relacionadas à sua prática em sala de aula.

Nesse aspecto, é evidente o impacto do projeto neoliberal na educação, ligado à lógica do mercado, em que as instituições educacionais e seus profissionais veem cada vez mais pressões para seguir os princípios de competitividade e de produtividade, e responder às demandas do mercado de trabalho, enfraquecendo cada vez mais a categoria. Nesse modelo, a educação não é mais vista como um direito universal ou um espaço para o desenvolvimento integral do indivíduo, mas sim como uma mercadoria sujeita às mesmas dinâmicas de oferta e demanda que regem o mercado. Esse cenário promove a ideia de que a qualidade da educação é mensurável e que ela deve ser conquistada por meio de índices de desempenho, como as taxas de aprovação e os resultados de avaliações internas e externas.

Nessa perspectiva, a promessa de “sucesso” e “realização” pessoal se torna um produto que depende da capacidade do indivíduo de compreender e prosperar dentro dessa competitividade desenfreada. As pessoas, então, são vistas como responsáveis exclusivas por suas trajetórias, com a ideia de que todos/as têm o mesmo ponto de partida e a mesma capacidade de alcançar seus objetivos. No entanto, essa visão ignora as desigualdades estruturais que marcam a nossa sociedade, como a falta de acesso a recursos, a discriminação social e a exclusão de setores vulneráveis, o que torna a ideia de igualdade de oportunidades apenas um discurso. Uma sociedade neoliberal tende a encobrir essas desigualdades, ao importar um modelo que acredita que os indivíduos, independentemente da sua origem, podem competir em igualdade de condições.

É nesse cenário que os professores e professoras se veem mergulhados em um ambiente de insegurança constante quanto à sua estabilidade profissional. O modelo neoliberal excludente exige deles/as uma adequação contínua às suas exigências, que muitas vezes inclui a sobrecarga de trabalho, a desvalorização salarial e a precarização das condições de ensino. Com a imposição de metas e resultados que muitas vezes estão além do seu controle, professores e professoras se veem reféns de uma lógica que desconsidera a complexidade do trabalho pedagógico e das realidades sociais e culturais. Além disso, a pressão por resultados mensuráveis reforça a ideia de que o sucesso da educação depende apenas da eficiência dos professores e das professoras.

Embora o objetivo deste texto não seja abordar em profundidade a questão dos contratos temporários, é importante destacar que a duração desses contratos, frequentemente superior a dois anos, aponta para uma situação que já não pode mais ser considerada excepcional. Essa prática, longe de ser uma medida temporária ou emergencial, reflete uma realidade consolidada, em que a contratação temporária se tornou a norma, adotada por diversos mandatos governamentais consecutivos.

O que antes poderia ser entendido como uma resposta a situações pontuais ou emergenciais, hoje se configura como uma estratégia de gestão de pessoal recorrente, que tem sido amplamente utilizada por Conceição do Castelo e também por muitos outros municípios. Esse cenário revela uma priorização da contratação temporária em detrimento de políticas que promovam a estabilidade, a valorização e o fortalecimento do vínculo profissional. A prática, que deveria ser a exceção, foi transformada em regra, normalizando um modelo de contratação que perpetua, consolidando-se como um procedimento comum e recorrente.

Outro aspecto de destaque diz respeito à residência dos professores e da professora envolvidos/as na pesquisa. Todos/as os/as participantes indicaram que residem na cidade, o que implica que sua presença na comunidade se limita essencialmente ao período em que estão desempenhando suas funções profissionais. Devido a distância entre suas residências e o local de trabalho, esses professores e a professora raramente participam das atividades que ocorrem fora do ambiente escolar, o que limita seu envolvimento, interação com a vida comunitária e percepção sobre os contextos socioculturais dos/as estudantes.

No que se refere à experiência profissional, o tempo de atuação dos professores e da professora participantes apresenta uma variação, abrangendo desde 10 até 23 anos de exercício docente. Quando se observa a experiência específica em escolas do campo, essa variação se estende de 5 a 17 anos, evidenciando diferentes tempos de atuação em escolas do campo.

Particularmente, os Professores 1 e 4 se destacam por terem sempre exercido suas atividades em escolas do campo, o que lhes confere uma experiência nesse contexto específico. Podemos dizer que essa continuidade no trabalho sugere uma profunda compreensão das dinâmicas e desafios próprios dessas escolas do campo e o

desenvolvimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas, voltadas para as especificidades locais.

Concluída a análise da caracterização dos/as participantes da pesquisa, passamos, agora, a uma etapa focada na interpretação das entrevistas realizadas. Para facilitar a compreensão e oferecer uma visão mais explícita dos dados, organizamos as respostas em quadros, estruturando-as em três dimensões distintas. Essa divisão tem como objetivo proporcionar uma melhor visualização dos resultados e auxiliar na interpretação dos aspectos mais relevantes da pesquisa, permitindo-nos sistematizar as informações coletadas.

7.2 DIMENSÃO 2 - SER PROFESSOR E PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO: PRÁTICAS DOCENTES NO CAMPO E NA CIDADE

A dimensão 2 - Ser professor e professora de Educação Física em uma escola do campo: práticas docentes no campo e na cidade está dividida em 2 subseções. Essa divisão considerou que cada pergunta faz parte de uma subseção, que será problematizada e analisada a partir do referencial deste trabalho.

7.2.1 O trabalho como professor e professora de Educação Física em uma escola localizada no meio rural/escola do campo

Iniciamos o processo de entrevista semiestruturada com os professores e a professora participantes abordando a concepção de Educação Física deles/as. A primeira pergunta direcionada foi: "Como é para você trabalhar como professor ou professora de Educação Física em uma escola localizada no meio rural/escola do campo?". As respostas revelaram uma diversidade de percepções que refletem tanto os desafios quanto as oportunidades inerentes a esse contexto educacional específico. Assim, organizamos, de forma resumida, no Quadro 6, as informações pertinentes às colocações dos/as participantes referentes à pergunta.

Quadro 6 - Pontos positivos e pontos negativos relatados pelos/as participante da pesquisa sobre o trabalho em escola do campo

Pergunta: Como é para você trabalhar como professor ou professora de Educação Física em uma escola localizada no meio rural/escola do campo?		
	Pontos positivos – aspectos favoráveis	Pontos negativos – aspectos desfavoráveis
Professor 1	No interior, como eu disse também, eu prefiro trabalhar pelo fato de você ter mais aceitação dos alunos, mais respeito, é coisa que você não consegue tanto na cidade como no interior. Eu trabalho em duas escolas, uma no interior e uma na cidade, sempre trabalhei assim. E a questão da família, no interior por ser uma comunidade menor do que na cidade, a família participa bem melhor na vida escolar dos alunos, que é muito importante na vida dos estudantes hoje em dia.	A escola no interior, o acesso às vezes é mais difícil porque você tem que usar, utilizar meio de transporte seu, no caso, e estradas ruins na verdade.
Professor 2	Na Educação do Campo, na escola que estou hoje, é muito bom trabalhar. Dá para você desenvolver as atividades que a gente planejou tranquilamente. Até porque as salas, a quantidade de alunos é menor, dá para você fazer um trabalho específico com cada um, individualizado também, sem deixar de focar na socialização dos alunos. Dá para você trabalhar muito bem, bem melhor as atividades que você tem que cumprir com alunos da escola rural, pois tem mais tempo, tem menos alunos, o trabalho desenvolve bem mais do que na cidade. Não é que a gente não faz a mesma coisa na cidade, porém, como tem menos alunos o trabalho é melhor!	Não foram observados.
Professor 3	Existem vários prós e contras. Quando você coloca na balança, os prós, na minha visão são maiores que os contras. Porém, o clima para trabalhar é muito mais agradável. Você tem equipamentos que te auxiliam na sua prática, bem mais próximos. Igual... nas escolas do interior você tem a quadra, você geralmente tem um campo bem próximo. Quando você trabalha com Educação Infantil, a gente trabalha... passear ao redor da escola é um local bem propício para isso, porque tem pouco movimento, tem muito verde, tem água. Tem vários prós que colaboram e influenciam na hora de escolher uma escola do campo para trabalhar... são menos alunos. O clima entre professores, talvez por ser menos professores, também é mais agradável, enfim... essa é a opinião que eu tenho sobre as escolas rurais.	O contra é o que? Você tem que se locomover mais, levantar mais cedo... querendo ou não, isso cansa. A gente que trabalha em dois horários, interfere para você poder pegar uma aula, em mais horários, porque as escolas são mais distantes da sede.

Professor 4	Então... a diferença que eu vejo é mais estrutural e até comportamental. Porque, enquanto atividades, o que é feito lá na cidade, ela pode também ser trabalhada no interior, nas escolas do campo. Então, isso vai da individualidade do aluno, em fazer, aprender, captar aquilo que o professor está ensinando. Agora, enquanto o material para poder trabalhar, isso eu acho também que já vai mais da competência, da diversidade do que o professor pode passar.	Algumas dificuldades enquanto escola do campo, do interior, eu penso mais pela infraestrutura de escola, material e até acesso à <i>internet</i> que às vezes dificulta em trabalhos, para a realização de trabalho. Alguns alunos no interior, não têm esse acesso. Como os alunos da cidade têm essa facilidade, entendeu? Então, eu acho que eles ficam um pouco prejudicados nesse lado, da pesquisa.
Professora 5	Então... as crianças que estudam nas escolas do campo, eu vejo que não somente aqui, nessa escola, são umas crianças, assim, que requer um pouco mais de, digamos assim, de cuidado, de atenção, de carinho. Elas necessitam mais, assim, de atenção nesse requisito.	São crianças, assim, que não têm, algumas muitas condições (econômicas), muitas crianças vêm sem tênis, muitas crianças, assim, não vêm uniformizadas. Na minha disciplina, o calçado é primordial. Então, assim, eu vejo assim, que são um pouco carentes. Em relação às crianças da rua, eu vejo que elas são um pouco mais resistentes quando a gente quer impor algumas coisas mais inovadoras.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das entrevistas concedidas.

A seguir, apresentaremos a problematização e análise das falas, apoiadas no referencial deste trabalho. Essa análise foi estruturada em duas partes: a primeira destaca os aspectos favoráveis e a segunda aborda os aspectos desfavoráveis.

7.2.1.1 Aspectos favoráveis relatados pelos/as participantes da pesquisa sobre o trabalho em escola do campo

Nas considerações do Professor 1, percebemos uma avaliação positiva em relação às escolas do campo, fundamentada na aceitação e no respeito que ele relata receber dos/as estudantes, além da participação da família na vida escolar dos/as filhos/as. Essa relação, de acordo com o professor, parece criar um ambiente mais favorável ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. No entanto, as declarações apresentadas carecem de detalhes sobre como se materializam essa aceitação e respeito mencionados, o que levanta questionamentos importantes. Será que esses aspectos são resultado de práticas pedagógicas específicas, de características culturais da comunidade ou de outros fatores sociais e contextuais?

Essas lacunas nos convidam a refletir se, nesse contexto, a “Educação Física constitui-se como um espaço de práxis social, em que a comunicação e a reflexão

crítica relacionadas com a globalidade da estrutura sócio-política e econômica sejam possíveis e necessárias” (Kunz, 2001, p. 132). Esse ponto nos provoca a analisar se, de fato, esse potencial está sendo explorado no contexto analisado ou se as relações mencionadas pelo professor ainda carecem de uma abordagem mais consciente e reflexiva nesse sentido.

Ademais, o professor destaca a presença e participação ativa das famílias no cotidiano escolar, o que é um elemento relevante para a educação no campo. Contudo, ele não oferece maiores detalhes sobre como essa interação ocorre, o que dificulta compreender se essa participação é promovida por iniciativas da escola, por valores culturais próprios da comunidade ou por outros fatores e, principalmente, em que momentos essa participação acontece. Segundo Kunz (1994), a construção de um espaço educativo emancipatório passa, também, pela capacidade de criar pontes entre a escola e a comunidade, de forma que ambas se integrem em um processo de transformação social. Esse aspecto nos leva a refletir sobre as estratégias que a escola adota para fomentar e valorizar a participação familiar, bem como sobre os desafios que podem limitar essa interação.

O Professor 2 enfatizou como favorável a satisfação de trabalhar nas escolas do campo, destacando que o ambiente é propício ao desenvolvimento das atividades planejadas, devido ao número reduzido de estudantes nas turmas. Essa característica, segundo ele, permite um trabalho mais individualizado, proporcionando mais tempo para atender às necessidades específicas de cada estudante. No entanto, chama a atenção o fato de que sua análise se concentrou apenas nessa quantidade, sem explorar outros aspectos relacionados à qualidade do processo pedagógico.

Essa abordagem está em consonância com “[...] o fato de que o aluno consegue apreender e compreender situações de movimentos por ele desenvolvidas, com base em suas experiências individuais. Isso faz com que os movimentos assim realizados ganhem sentido tanto no individual como coletivo” (Kunz, 2001, p. 194). Contudo, faltam elementos mais concretos para confirmar se essa é realmente a intenção do professor, ou se ele enxerga a individualização de maneira restrita, limitada à diminuição do número de alunos/as por turma.

Se interpretarmos a fala do professor à luz das ideias de Kunz, poderíamos considerar que o número reduzido de estudantes também abre espaço para práticas pedagógicas mais participativas e dialógicas, nas quais os/as estudantes possam influenciar as decisões sobre as atividades propostas. Tal perspectiva estaria alinhada com uma visão emancipatória da Educação Física, em que a construção do conhecimento ocorre de forma colaborativa, respeitando a singularidade de cada um/a e ao mesmo tempo fortalecendo a coletividade.

No entanto, sem detalhes adicionais sobre como essas interações e decisões ocorrem na prática, ficamos limitados à hipótese de que o professor esteja explorando plenamente esse potencial. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de aprofundar o diálogo com os/as docentes para compreender melhor suas concepções pedagógicas e como elas se materializam no cotidiano escolar. Afinal, o trabalho individualizado, embora valioso, pode ser ainda mais enriquecedor se integrado a uma perspectiva coletiva e reflexiva, em que estudantes e professores e professoras atuem como coconstrutores do processo educativo.

As declarações do Professor 3 sobre os aspectos desenvolvidos do trabalho nas escolas do campo destacam as condições físicas e estruturais, incorporando também as possibilidades pedagógicas e culturais inerentes ao contexto das escolas do campo. Ele ressaltou o "clima de trabalho" como um diferencial significativo, mostrando que as relações humanas e a interação com a comunidade escolar, muitas vezes mais próximas e colaborativas no campo, oferecem um ambiente propício para práticas educativas.

Ao mencionar os espaços disponíveis, como a quadra, o campo de futebol, as estradas tranquilas – que permitem passeios e caminhadas em meio à vegetação natural – e a presença de recursos como água, evidencia-se a riqueza ambiental que essas escolas podem oferecer. Essas características apontam para uma oportunidade única de integrar a natureza ao processo educativo, resgatando a ideia de que o corpo em movimento não se restringe ao espaço da aula formal, mas pode dialogar diretamente com o ambiente, como defendido por Kunz (1994) em sua perspectiva crítico-emancipatória da Educação Física. Segundo o autor, essas experiências enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, pois permitem ao/à estudante

vivenciar práticas corporais que conectam o saber escolar com o contexto sociocultural local.

Além disso, o professor destacou o número reduzido de estudantes nas turmas, o que fornece um cenário favorável para a construção de um vínculo mais próximo. Essa proximidade, conforme os princípios de Paulo Freire, fortalece a construção de um processo educativo dialógico e humanizador, pois, ao compartilhar experiências e saberes, transforma o contexto em que estão inseridos/as e se transformam.

As declarações do Professor 4 ressaltam aspectos sobre as diferenças estruturais e comportamentais entre os contextos da cidade e do campo, destacando que o que é feito na cidade pode também ser trabalhado nas escolas do campo. Podemos discordar nesse aspecto e mencionar que é preciso observar as especificidades e necessidades de cada contexto específico e pensar, como Freire, que a educação deve ser construída a partir da realidade dos/as educandos/as, valorizando suas experiências e promovendo um aprendizado significativo

Observamos que, embora o professor destaque a individualidade do aluno no ato de fazer e aprender, ele ainda adota uma perspectiva de ensino centrada na figura do/a docente como principal transmissor/a do conhecimento. Tanto Paulo Freire quanto Kunz defendem uma abordagem educacional em que o papel do professor e da professora vai além da simples transmissão de conteúdos. Para eles, cabe ao educador e à educadora criar situações pedagógicas que possibilitem aos/às estudantes vivenciar e compreender as práticas corporais de forma crítica, reflexiva e transformadora.

Quanto aos materiais para o trabalho pedagógico citados pelo professor, Freire e Kunz nos alertam para a importância de considerar as condições concretas que influenciam o processo educativo, incluindo o acesso a recursos materiais necessários para a prática pedagógica. No entanto observamos uma evidente negação do direito dos/as estudantes ao acesso aos materiais essenciais para o desenvolvimento pleno do componente curricular de Educação Física, assim como uma privação dos direitos do professor e da professora às condições adequadas de trabalho, o que poderá comprometer a qualidade do ensino e o potencial emancipador da prática educativa.

Embora a Professora 5 tenha sinalizado, no momento da entrevista, aspecto favorável, podemos dizer que essa não é uma declaração que apresenta indicativos para nossa pesquisa. Dizer que as crianças que frequentam escolas do campo demandam maior cuidado, atenção e carinho nos leva a refletir, à luz das reflexões de Freire, que o ato educativo deve ser fundamentado em um profundo respeito pela individualidade dos sujeitos, reconhecendo suas histórias e culturas. Contudo, essa atenção especial não deve se limitar a uma abordagem assistencialista, mas deve ser orientada por uma prática pedagógica que promova a autonomia e a emancipação dos/as estudantes. O "cuidado" que Freire propõe não é apenas um gesto de acolhimento, mas uma ação política que desafia estruturas de opressão e possibilita que os/as educandos/as sejam sujeitos ativos na construção do conhecimento e de suas próprias histórias.

7.2.1.2 Aspectos desfavoráveis relatados pelos/as participantes da pesquisa sobre o trabalho em escola do campo

Percebemos que os/as entrevistados, em suas respostas, evitaram abordar os aspectos desfavoráveis de suas práticas pedagógicas, desviando do objetivo da pergunta. O Professor 2 sequer mencionou esse ponto. Essa ausência de reflexões mais críticas sobre as dificuldades em suas atuações nos leva a questionar os motivos pelos quais os/as entrevistados/as não trouxeram informações que nos permitissem compreender melhor os desafios enfrentados na Educação Física em escolas do campo.

Quando convidados/as a refletir sobre os pontos positivos e negativos de suas próprias práticas, os professores e a professora transferiram o foco das dificuldades para fatores externos, como os problemas relacionados ao transporte escolar, à ausência de *internet* ou à situação econômica dos/as estudantes. Embora esses sejam, de fato, elementos importantes que afetam o contexto educacional, as respostas não atenderam à proposta da questão, que buscava um olhar mais introspectivo e crítico sobre suas ações pedagógicas.

O Professor 1 destacou as dificuldades relacionadas ao acesso às escolas, mencionando estradas em condições precárias e a necessidade de utilizar seu próprio veículo para se deslocar, o que implica em custos financeiros adicionais.

O Professor 3, por sua vez, compartilhou a experiência de percorrer longas distâncias devido à localização geográfica das escolas, resultando em cansaço físico, pois precisa lidar diariamente com deslocamentos extensos.

Já o Professor 4 abordou as limitações relacionadas à infraestrutura escolar e ao acesso à *internet*. Em seu depoimento, enfatizou como essas condições estruturais e tecnológicas impactam negativamente o processo de ensino e aprendizagem. A falta de recursos, somada à desigualdade no acesso à tecnologia por parte dos/as estudantes, reforça o caráter desigual das oportunidades educacionais disponíveis nas escolas do campo.

Os entraves mencionados pela Professora 5 ilustram as dificuldades enfrentadas na comunidade onde atua, refletindo a realidade socioeconômica dos/as estudantes. Entre os desafios destacados está a ausência de calçados adequados e uniformes escolares, que representam uma limitação para o bem-estar e a participação nas atividades propostas em Educação Física. Além disso, a participante ressaltou a carência afetiva que os/as estudantes experienciam, evidenciando a falta de cuidados, carinho e atenção por parte de suas famílias. De acordo com a visão da professora participante, essas deficiências afetivas e materiais não apenas impactam o bem-estar geral, mas também têm uma influência sobre o processo pedagógico.

Um aspecto notável no depoimento é a observação da participante sobre a resistência das crianças do campo em relação às novas abordagens pedagógicas. A participante menciona que “em relação as crianças da rua³³, as do campo são um pouco mais resistentes quando a gente quer impor algumas coisas mais inovadoras”. O uso dos termos “resistentes” e “impor” por parte da professora sugere uma certa dificuldade na aceitação de novas ideias e métodos por parte dos/as estudantes, indicando que a introdução de práticas inovadoras pode encontrar resistência quando confronta a rotina ou as expectativas já estabelecidas.

Para aprofundar essa reflexão, podemos recorrer às ideias de Freire (1992, p. 72), que oferece uma perspectiva pertinente: “[...] do jeito que vai essa conversa não dá pra gente se entender, não. Porque, enquanto vocês aí (apontando para um grupo de

³³ A expressão “crianças da rua” foi empregada para designar as crianças que vivem e frequentam a escola na cidade.

educadores) fala só do sal, a gente aqui (referindo-se aos camponeses) se interessa pelo tempero, e o sal é só uma parte do tempero". Freire destaca a importância de considerar as perspectivas e necessidades específicas dos/as educandos, sugerindo que uma abordagem unidimensional pode não ser suficiente para atender à diversidade de contextos e realidades dos/as estudantes.

Assim, a resistência observada pode ser vista como um reflexo da necessidade de um diálogo mais profundo e uma adaptação das práticas pedagógicas às realidades vivenciadas. De certa forma, a resistência às inovações pode ser uma oportunidade para entender melhor o contexto dos/as estudantes e propor abordagens educativas de forma a integrar e atender às reais necessidades.

Essa lacuna nas respostas mais direcionadas ao que se estava perguntando limita a possibilidade de problematização e análise mais aprofundada dos desafios das práticas enfrentados no ensino de Educação Física nesse contexto. Ela também aponta para uma possível resistência ou dificuldade em reconhecer fragilidades na própria prática, o que pode ser um indicativo da necessidade de espaços de formação que incentivem uma reflexão mais aberta, reflexiva e construtiva por parte dos/as docentes sobre o fazer pedagógico.

7.2.2 O componente curricular de Educação Física diante das demandas e desafios vivenciados nas escolas do campo

Concluída a análise dessa questão, passamos agora a examinar as considerações dos/as participantes em relação à pergunta 2: "Como você avalia o componente curricular de Educação Física diante das demandas e desafios vivenciados nas escolas do campo?". Essa pergunta nos permite explorar as percepções dos educadores e da educadora sobre o ensino de Educação Física em contextos das escolas do campo, considerando as especificidades locais e as dificuldades vivenciadas.

Para facilitar uma melhor visualização e compreensão das contribuições dos/as participantes, decidimos sistematizar as informações no Quadro 7. Essa organização nos permitirá distinguir claramente as demandas e desafios levantados durante as entrevistas, possibilitando uma análise mais estruturada. Ao separar o que cada

participante elencou de demandas e desafios, podemos observar com mais precisão as áreas que requerem maior atenção, bem como identificar os principais obstáculos apontados pelos professores e pela professora, os quais consideram fundamentais para o aprimoramento do componente curricular de Educação Física no contexto das escolas do campo e, ainda, as dificuldades práticas enfrentadas no dia a dia, que impactam o processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 7 - Demandas e desafios vivenciados nas escolas do campo

Pergunta - Como você avalia o componente curricular de Educação Física diante das demandas e desafios vivenciados nas escolas do campo?	
Professor 1	<p>“A Educação Física é importante não só pela questão de coordenação, mas pela prática de atividade física, de exercício físico;</p> <p>Uma das dificuldades que a gente tem aqui no campo é a questão do número menor de alunos e precisar juntar as turmas. Às vezes você não consegue trabalhar, porque o nível do aluno menor é menor do que o aluno maior que está junto na turma e você não consegue trabalhar de forma individual;</p> <p>Às vezes você busca uma atividade que consegue trabalhar com todos juntos;</p> <p>Na turma seriada é a questão dos poucos alunos que a gente tem;</p> <p>Turmas serem pequenas, com poucos alunos. Tem atividade que a gente não consegue estar trabalhando com eles com poucos alunos na sala. Isso acaba atrapalhando;</p> <p>A questão de material, a gente vai levando, vai adaptando, só que a questão de material a gente tem pouco apoio também. Às vezes chega o material, chega pouco. Para escola no interior eu acredito que vem menos ainda, pelo tamanho da escola, pela quantidade de alunos da escola, acredito que vem menos materiais do que na cidade;</p> <p>A gente vai levando, vai tentando fazer uma coisa, tentando fazer outra e vai dando certo, devagar”.</p>
Professor 2	<p>“Em primeiro, a gente pode colocar aí o material, que é um material escasso, não temos tudo que a gente precisa para trabalhar;</p> <p>Quando você quer dar uma aula teórica, quer passar alguma coisa para os alunos, a questão da <i>internet</i>, falta computadores - geralmente tem um, dois, para vários alunos... é uma coisa que prejudica;</p> <p>Questão de turmas multisseriadas - terceiro, segundo juntos, quarto e quinto juntos e para a gente trabalhar é complicado, porque a gente não sabe como é que a gente vai fazer;</p> <p>Quantidade de alunos, que mesmo juntando, a questão, para a gente trabalhar um futsal a gente precisa de no mínimo 10 alunos para fazer dois times e a gente não consegue. Isso é um desafio!</p> <p>O vôlei, trabalhar 12 alunos. Tem escola no campo que o número é 6, 7. Não dá para você ter uma formação, trabalhar com os alunos os esportes como voleibol, handebol futsal... precisa ter um número... a gente tá jogando com os alunos, explicando”.</p>
Professor 3	<p>“Questão de material para a gente tá trabalhando. Hoje, basicamente, desde a Educação Infantil até o Fundamental I, que é a nossa realidade, os profissionais eles têm que... usar a imaginação. Porque material é muito complicado. Pouca variedade, em alguns casos já danificados;</p> <p>Turmas multisseriadas - crianças com demandas diferentes que precisam de</p>

	<p>olhares diferentes e como elas estão juntas, na mesma sala fica complicado trabalhar. O ideal seria, cada idade, série, separado. Para a gente poder desenvolver melhor as atividades e a dinâmica com as crianças;</p> <p>Infraestrutura que nos é disponibilizada - quadra com goteiras, sem local para criança tomar uma água, sem um banheiro. Quando chove, a gente não consegue realizar atividade que estava proposta, porque não tem como levar as crianças até lá em cima onde fica a quadra. Mesmo se eu tivesse condições e fosse tapado no local que eles passam, a quadra, o telhado é todo furado. Então, na mesma forma que chove fora, chove dentro</p> <p>Falta acessibilidade... eu tenho criança com necessidade especial e eu tenho que subir uma rampa de uns 30 metros a pique, no sol, no tempo e a criança tem dificuldade de locomoção. Então, a infraestrutura é muito ruim da minha realidade hoje”.</p>
Professor 4	<p>“O trabalho aqui não fica somente fixado dentro da escola. Tenho dificuldade em pedir para fazer pesquisa ou algum trabalho que seja fora da escola, porque ele não vai voltar - o aluno não fez por desinteresse;</p> <p>Falta apoio para esse aluno fazer uma pesquisa porque não tem dentro da casa uma <i>internet</i>, um celular, um computador, para tá buscando meios para fazer essa pesquisa. Só o pai, só a mãe, talvez não saberia ajudá-lo;</p> <p>Material, infraestrutura de escola, não digo que o município está precário, porque tem escola boa, tem uma quadra poliesportiva boa, porém, assim, em termos de material, nós não temos um material, digamos, 100% para trabalhar com os alunos. Às vezes, eu mesmo, recrio junto com eles alguns outros brinquedos para trabalhar nas atividades. Mas falar que não tem material, não! Não seria isso! Mas a gente acaba inventando e reinventando alguma coisa para poder trabalhar com eles”.</p>
Professora 5	<p>“Falta de material. A educação física hoje, a gente vê no nosso município, a gigantesca falta de material nas escolas;</p> <p>Em relação às crianças, a resistência ao novo, ao impor o que o currículo vem pedindo para a gente trabalhar. Muitas vezes, assim, a gente tem que quebrar a cabeça para montar estratégias para que aquele conteúdo que é de direito do aluno, seja cumprido. Mas é muita resistência deles”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das entrevistas concedidas.

Iniciamos nossa análise refletindo sobre um ponto comum destacado por todos/as os/as cinco participantes: a carência ou escassez de materiais adequados para o desenvolvimento das aulas de Educação Física nas escolas do campo. Esse problema, de acordo com os depoimentos dos professores e da professora, afeta diretamente a qualidade do ensino, exigindo criatividade e improvisação por parte dos educadores e das educadoras para garantir que as atividades aconteçam.

O Professor 1 comentou que constantemente precisa repensar as atividades, uma vez que, quando os materiais chegam, são em quantidades insuficientes. Sua abordagem revela um esforço contínuo para contornar a escassez, utilizando o que está disponível de maneira estratégica, mas sem deixar de notar a insuficiência dos recursos. Essa atitude reflete a resiliência, mas também evidencia a frustração gerada pela falta de apoio adequado.

O Professor 2 foi enfático ao afirmar que os materiais são escassos, corroborando a percepção de que o fornecimento de recursos para a Educação Física é muito aquém do necessário. Essa afirmação direta e objetiva sinaliza que a falta de materiais não é um problema pontual, mas uma constante que prejudica o desenvolvimento das práticas pedagógicas de forma plena.

Já o Professor 3 compartilhou que, diante da falta de materiais, recorre à imaginação para conseguir conduzir suas aulas. Esse uso da criatividade, embora seja uma habilidade admirável, demonstra o quanto os professores e as professoras precisam se desafiar e reinventar metodologias e recursos para preencher a lacuna deixada pela ausência de apoio material adequado.

O Professor 4 reforçou essa ideia, afirmando que precisa "inventar e reinventar" estratégias para viabilizar suas aulas, o que sugere que, embora a falta de recursos seja um obstáculo constante, os professores e as professoras estão comprometidos/as em não deixar que isso inviabilize completamente o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a Professora 5 expressou de forma ainda mais contundente a gravidade da situação, afirmando que a falta de materiais nas escolas é "gigantesca". Sua declaração chama atenção para o problema, revelando que a questão vai muito além de uma simples escassez pontual, representando um verdadeiro desafio estrutural, que afeta toda a dinâmica das aulas de Educação Física nas escolas do campo.

A inquietação manifestada pelos professores e pela professora diante da escassez de materiais pedagógicos para o componente de Educação Física reflete um desafio significativo no contexto educacional das escolas do campo. No entanto, acreditamos que essa questão não deve ser vista como um obstáculo intransponível, mas sim como um convite à organização coletiva e à busca de alternativas viáveis para sua superação. A construção de soluções passa, necessariamente, pelo fortalecimento do diálogo entre os educadores e educadoras, gestores/as, comunidades e demais atores envolvidos no processo educativo, de modo a garantir condições mais adequadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, encontramos respaldo no pensamento de Freire (2016, p. 31), ao enfatizar que "Reivindicar esse material é um direito e um dever de professores e

estudantes”. Essa perspectiva ressalta a importância de uma postura ativa e crítica diante das dificuldades estruturais, compreendendo que a luta por condições não deve ser encarada como um favor concedido, mas como um direito que precisa ser assegurado. Além disso, essa reivindicação vai além da mera demanda por recursos financeiros, envolve também a defesa de uma educação de qualidade, contextualizada e comprometida.

Diante dessa problemática, é essencial que professores e professoras não apenas denunciem a carência de materiais, mas também se organizem para construir estratégias que fortaleçam suas práticas, seja por meio do compartilhamento de recursos entre escolas, da produção de materiais didáticos alternativos ou do diálogo com políticas públicas que viabilizem melhores condições. Dessa forma, a busca por soluções se torna parte de um processo formativo que valoriza a autonomia e a participação.

Outro aspecto significativo abordado pelos Professores 1, 2 e 3 foi a questão das turmas multisseriadas, uma característica comum nas escolas do campo, devido ao número de estudantes matriculados/as. Reconhecemos que este tema merece um estudo mais aprofundado em outro momento. Por ora, destacamos a reflexão de Hage (2008, p. 6), que aponta:

[...] esse discurso se assenta no paradigma de racionalidade e de sociabilidade urbanocêntrico, de forte inspiração eurocêntrica, que estabelece padrões exteriores como universais para o mundo, sendo esse paradigma fundamentalmente particular e conseqüentemente excludente, posto que apresenta e impõe um padrão de pensar, de agir, de sentir, de sonhar e de ser de acordo com os princípios e valores de uma racionalidade e sociedade capitalista mercadológica, excluindo outros modos de representar o mundo e produzir a vida.

Hage (2008) apresenta uma crítica ao paradigma urbanocêntrico, que estabelece padrões eurocêntricos como universais, desconsidera as particularidades culturais, sociais e históricas de outros contextos, especialmente das escolas do campo, evidenciando como o modelo da cidade é frequentemente tomado como referência para a “qualidade” escolar, ignorando as especificidades e potencialidades das escolas do campo. Essa imposição não apenas desvaloriza os modos de vida rural, mas também cria tensão entre os sujeitos do campo, que se veem pressionados a se seguirem a padrões que nem sempre exigem as suas realidades. Assim, um dos nossos desafios enquanto educadores e educadoras que buscam uma educação

libertadora é reconhecer e valorizar outras formas de conhecimento e práticas pedagógicas que respeitem as singularidades do campo, promovendo uma educação verdadeiramente crítica e emancipatória.

O Professor 1 destacou que as turmas multisseriadas representam uma dificuldade justamente devido à diversidade de níveis de aprendizado entre os/as estudantes. Ele apontou que várias idades significam vários níveis, o que dificulta o atendimento individualizado, uma vez que, ao mesmo tempo que precisa trabalhar com estudantes mais avançados/as, também tem que lidar com aqueles/as que estão em fases iniciais de aprendizado. Essa variedade de níveis em uma única turma faz com que o professor ou a professora tenha que dividir sua atenção, o que impede uma abordagem mais personalizada e eficaz para cada estudante.

Já o Professor 2 considera as turmas multisseriadas um desafio no que se refere à definição de conteúdos a serem trabalhados. Com diferentes anos e idades compartilhando a mesma sala, ele relatou uma dificuldade em identificar qual conteúdo seria mais adequado para a turma como um todo. Essa incerteza quanto ao planejamento das aulas acaba gerando dúvidas sobre como equilibrar as demandas de cada faixa etária, sem comprometer o desenvolvimento de nenhum/a estudante, ou seja, o desafio não está apenas na execução da aula, mas também na própria organização curricular, na definição do que trabalhar. Acrescenta, ainda, que, mesmo as turmas estando juntas, trabalhar os esportes quase sempre é inviável, porque não tem jogadores/as suficientes para completar os times.

Por sua vez, o Professor 3 enfatizou que a maior complicação das turmas multisseriadas reside nas diferentes idades dos/as estudantes, o que implica em demandas igualmente diferenciadas. Para ele, essas diferenças exigem "olhares" pedagógicos distintos, já que cada grupo etário tem necessidades específicas que precisam ser atendidas de forma adequada. Ele ressaltou que, em uma turma com estudantes de várias idades, a abordagem pedagógica não pode ser homogênea, pois os interesses, capacidades motoras e cognitivas variam amplamente. Esse cenário demanda uma flexibilidade e sensibilidade por parte do professor e da professora para rever suas estratégias à diversidade dos/as estudantes, sem que nenhum/a se sinta desassistido/a ou desmotivado/a.

Observamos que dois professores mencionam a infraestrutura das escolas como parte de suas considerações nessa pergunta, porém com percepções bastante contrastantes. O Professor 3 descreve uma situação de precariedade estrutural no espaço onde trabalha, destacando que a quadra possui condições inadequadas para o desenvolvimento das atividades de Educação Física. Ele relata a presença de goteiras causadas por vários furos no telhado, o que compromete a utilização do espaço, principalmente em dias de chuva. Além disso, o professor menciona a ausência de bebedouros e banheiros próximos à área da quadra, o que dificulta o atendimento das necessidades básicas dos/as estudantes durante as aulas. Outra preocupação levantada é a falta de acessibilidade, já que a quadra tem um acesso descoberto e não dispõe de adaptações adequadas para receber uma criança cadeirante matriculada na escola, o que limita a inclusão e a participação plena dessa estudante nas atividades físicas. Essas condições de infraestrutura afetam no desenvolvimento das aulas e tornam o ambiente menos propício para a prática pedagógica, sobretudo em relação à segurança e ao bem-estar dos/as estudantes.

Em contraste, o Professor 4 apresenta uma visão oposta ao descrever a infraestrutura da escola onde trabalha. Ele relata que sua escola possui uma quadra poliesportiva de boa qualidade, o que facilita o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Essa estrutura mais adequada, com espaço apropriado para as atividades físicas, parece contribuir para uma experiência pedagógica mais positiva e organizada e as aulas podem ser realizadas com mais conforto e segurança, permitindo que o professor explore melhor os conteúdos curriculares.

Esses relatos opostos evidenciam a disparidade nas condições das escolas do campo. Enquanto alguns professores e algumas professoras enfrentam desafios severos devido à falta de infraestrutura básica, outros/as contam com espaços adequados, o que revela uma desigualdade no acesso a ambientes escolares propícios para a prática de Educação Física.

Essa análise conjunta evidencia uma demanda urgente por investimentos na infraestrutura das escolas rurais, especialmente no que se refere à disponibilização de materiais adequados para as aulas de Educação Física. A falta de recursos compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também o pleno desenvolvimento dos/as alunos/as, que muitas vezes não têm acesso às mesmas

oportunidades e experiências pedagógicas que os/as estudantes de contextos urbanos, onde a oferta de materiais costuma ser mais regular.

Um ponto em comum destacado pelos Professores 2 e 4 foi a questão do acesso à *internet*, tanto no ambiente escolar quanto no contexto familiar dos/as estudantes. Ambos ressaltaram como a ausência dessa tecnologia impede o desenvolvimento de atividades pedagógicas, especialmente aquelas que envolvem o uso de recursos digitais e pesquisa *on-line*.

O Professor 2 mencionou que a falta de *internet* e de computadores na escola impossibilita a implementação de atividades teóricas que poderiam se beneficiar da utilização de recursos tecnológicos. A ausência desses equipamentos impede que ele possa diversificar suas estratégias de ensino e oferecer aos/às estudantes outras experiências com o uso de ferramentas digitais. Nesse cenário, o professor se vê limitado a utilizar os que já utiliza e se sente restrito ao acesso de mais informações que podem enriquecer o aprendizado.

O Professor 4, por sua vez, destacou outra dimensão do problema, voltada para a realidade dos/as estudantes fora do ambiente escolar. Ele relatou a dificuldade de propor atividades que possam ser realizadas em casa, especialmente aquelas que envolvem pesquisa ou a utilização de ferramentas digitais, devido à falta de acesso à *internet*, celulares e computadores por parte dos/as estudantes, limitando as possibilidades de continuidade do aprendizado fora da escola.

Portanto, a questão levantada pelos Professores 2 e 4 não apenas destaca a falta de recursos tecnológicos, mas também reforça a importância de políticas públicas que garantam o acesso à *internet* e equipamentos digitais nas escolas do campo, permitindo que os professores e as professoras utilizem a tecnologia de forma integrada em suas práticas pedagógicas e oferecendo aos/às estudantes a oportunidade de se inserirem no mundo digital.

A Professora 5 trouxe uma reflexão que merece uma análise, ao destacar um aspecto relevante sobre o comportamento das crianças em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Ela observou que os/as estudantes demonstram resistência ao novo, o que requer por parte do educador e da educadora um esforço considerável para elaborar estratégias criativas que possibilitem a assimilação de conteúdos que são,

por direito, garantidos aos/às estudantes. Essa resistência ao novo, conforme mencionado, exige que o professor e a professora "quebrem a cabeça" para encontrar formas de motivar a turma e garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados.

É importante notar que a professora está se referindo a um público-alvo composto por crianças da Educação Infantil, com idades em torno de 4 anos até estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, que possuem entre 10 e 11 anos. Esse grupo etário é caracterizado por uma fase de intensa curiosidade e desenvolvimento cognitivo, mas também por uma maior sensibilidade em relação ao desconhecido e à introdução de novos conteúdos e métodos. A fala da professora sugere que, nesse contexto, as crianças parecem expressar preferências e até mesmo resistências em relação aos conteúdos a serem trabalhados, mostrando inclinação para aceitar ou rejeitar determinadas propostas pedagógicas.

Essa resistência ao novo, mencionada pela professora, pode ser entendida como uma reação natural diante de mudanças no ambiente educacional, principalmente quando essas mudanças envolvem conceitos, atividades ou metodologias que fogem à rotina ou que demandam habilidades diferentes das já consolidadas. O desafio colocado é não apenas encontrar formas de apresentar os conteúdos de maneira atraente e envolvente, mas também de respeitar os ritmos e individualidades de cada um/a, sem deixar de garantir que todos/as aprendam.

A questão levantada pela Professora 5 revela, portanto, uma complexidade intrínseca ao ato de educar, em um contexto onde a motivação e o interesse das crianças podem variar. Recorremos à Freire (1996, p. 28), entendendo que: "O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão".

É necessário que a prática pedagógica mostre, conforme Freire (1996, p. 30), que: "[...] ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã". E, ainda, a resistência ao novo não deve ser vista apenas como uma barreira, mas como uma oportunidade para repensar, ressignificar e diversificar as práticas pedagógicas, promovendo um ensino dialógico e participativo e que reconhece os interesses, as necessidades e as particularidades dos/as estudantes.

7.3 DIMENSÃO 3 – PERCEPÇÕES DOS/AS ENTREVISTADOS/AS SOBRE SUA PRÁTICA DOCENTE, REGISTRO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Trazemos nesta dimensão o registro das respostas dos/as participantes da pesquisa para a pergunta: “Pensando em sua experiência profissional, como você percebe sua prática docente em escolas da cidade e agora em uma escola do campo?”. Procuramos descrever como os/as participantes estruturam as práticas pedagógicas, observando os roteiros de planejamento fornecidos por eles/as, enfocando especialmente os objetivos, a metodologia adotada, o local de realização e a avaliação utilizada pelo professor ou pela professora com os/as estudantes. Realizamos, ainda, uma problematização e análise das observações feitas durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas conduzidas pelos professores e pela professora que participaram da pesquisa.

7.3.1 Percepção da prática docente em escolas da cidade e em escola do campo

A terceira questão direcionada aos professores e à professora participantes foi formulada da seguinte maneira: "Pensando em sua experiência profissional, como você percebe sua prática docente em escolas da cidade e agora em uma escola do campo?". Para proporcionar uma melhor visualização, facilitar o entendimento e possibilitar uma análise aprofundada das respostas, decidimos organizar as reflexões dos professores e da professora em um quadro comparativo no qual constam as percepções de cada participante, que foram sistematicamente divididas em duas colunas – uma dedicada ao contexto das escolas da cidade e a outra voltada para as experiências no ambiente das escolas do campo. Essa estruturação permite uma problematização e análise entre os dois contextos, destacando as particularidades e desafios inerentes a cada um na visão dos professores e da professora participantes, conforme exposto a seguir (Quadro 8).

Quadro 8 - Reflexões dos/as entrevistado/as sobre sua prática em escola da cidade e escola do campo

Pergunta - Pensando em sua experiência profissional, como você percebe sua prática docente em escolas da cidade e agora em uma escola do campo?		
Participante	Prática docente em escolas da cidade	Prática docente em escolas do campo
Professor 1	<p>“Nas escolas da cidade não se trabalha com turmas juntas, mas são turmas maiores, com mais alunos e fica mais difícil um pouquinho de você desenvolver um trabalho 100% bom;</p> <p>A faculdade ela não te ensina a dar aula, a gente aprende mais na prática, praticando com os alunos no dia a dia, nas experiências das aulas, dos alunos, que todo mundo é diferente, cada um de um jeito, cada um vem de lugar e a gente vai aprendendo com isso”.</p>	<p>“Nas escolas do campo as turmas são menores e tem a desvantagem de as turmas serem juntas - dar aula para terceiro e quarto ano juntos, para quarto e quinto;</p> <p>No campo você às vezes pega turmas menores, alunos com mais dificuldades e com mais interesse também de participar das aulas;</p> <p>Já aprendi muita coisa... na verdade, a gente ensina e aprende ao mesmo tempo com esses alunos, principalmente que os alunos do interior, tem uns que têm mais dificuldade;</p> <p>No interior às vezes o aluno vem de outra cidade para trabalhar no interior e acaba tendo muita dificuldade por ficar rodando de cidade em cidade, não fica numa escola só. A gente vai aprendendo e ensinando com essa prática”.</p>
Professor 2	<p>“Nas escolas da cidade, a questão de muitos alunos, as salas cheias não dão para você fazer um trabalho do jeito que as crianças, os alunos merecem;</p> <p>Não é que na cidade eu não posso trabalhar, eu trabalho também”.</p>	<p>“Na escola do interior são menos alunos, o trabalho se desenvolve melhor, tem como você trabalhar várias coisas.</p> <p>Mas no interior, devido a essa demanda menor de alunos, o trabalho flui de maneira mais organizada, desenvolve mais”.</p>
Professor 3	<p>“É função da gente ser o mesmo profissional, tanto na escola da sede, quanto nas escolas do interior;</p> <p>Na escola da sede, a gente perde muito tempo chamando atenção de aluno, às vezes, que é coisa que raramente acontece numa escola do campo”.</p>	<p>“Nas escolas do interior, por ter uma quantidade menor de alunos, serem alunos mais calmos, você consegue desenvolver o seu trabalho melhor”.</p>
Professor 4	<p>“Com certeza o tempo nos faz é melhorar, aprimorar as nossas práticas pedagógicas e a gente vai se familiarizando mais”.</p>	<p>“Nem tudo que eu passo lá na cidade eu posso fazer aqui no campo, pois nem todos aqui no campo têm as mesmas condições para poder fazer uma atividade dentro da escola ou até mesmo extraescolar”.</p>
Professora 5	<p>“A prática nas escolas da cidade é mais fácil de trabalhar.</p> <p>A diferença para mim é mesmo cultural, pois na cidade, as crianças, pelo convívio, pelas coisas, pelas</p>	<p>“Na escola que estou hoje (campo) as crianças, vêm de uma cultura, assim... elas são mais agitadas, são resistentes às regras, elas são resistentes ao novo.</p> <p>Quando a gente quer impor uma</p>

	oportunidades que elas têm mais do que as crianças talvez, digamos assim, que moram na zona rural.	atividade que requer concentração, requer um abraço de um colega, você vê que as crianças, elas são meio ariscas. Elas não querem estar ali naquele convívio; As crianças do campo deixam a desejar nesse sentido.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2024), a partir das entrevistas concedidas.

Verifica-se que os Professores 1, 2 e 3 levantaram uma questão central em suas reflexões: o número de estudantes nas salas de aula. Eles ressaltaram que, nas escolas urbanas, as turmas costumam ser bastante numerosas. O Professor 3 enfatizou que, em escolas da cidade, “[...] a gente perde muito tempo chamando a atenção dos alunos, o que raramente acontece numa escola do campo”.

Por outro lado, nas escolas do campo, a realidade é bem diferente. As turmas tendem a ser menores, muitas vezes compostas por estudantes de dois anos, formando turmas multisseriadas. Os professores e a professora observam que os/as estudantes do campo, de modo geral, demonstram um comportamento mais tranquilo e, ao mesmo tempo, enfrentam mais dificuldades em relação ao ensino-aprendizagem. No entanto, paradoxalmente, esses/as mesmos/as estudantes costumam apresentar um interesse maior em participar das aulas.

Adicionalmente, os professores e a professora destacaram um fenômeno peculiar nas escolas do campo: muitos/as estudantes vêm de outras cidades para trabalhar no interior, o que faz com que enfrentem a constante mudança de cidade e, conseqüentemente, de escola, dificultando a continuidade dos estudos e afetando a aprendizagem.

As reflexões apresentadas pelo Professor 4 destacam que as atividades pedagógicas que ele desenvolve na cidade não podem ser realizadas no contexto das escolas do campo, devido às condições específicas dos/as estudantes em relação à realização de atividades dentro e fora da escola. Contudo, ao analisarmos suas considerações com maior profundidade, não encontramos evidências ou conteúdos detalhados que justifiquem quais são essas condições que dificultam a aplicação das mesmas práticas no campo. Embora seja evidente que o professor adota abordagens diferentes em cada contexto, não conseguimos identificar quais seriam os fatores relacionados às

condições dos/as estudantes que ele menciona. Essa lacuna na explicação nos impede de compreender plenamente as razões que justificam a distinção entre o trabalho realizado nas escolas urbanas e nas escolas do campo.

Ao analisar as considerações da Professora 5, é possível destacar alguns pontos que merecem uma reflexão mais aprofundada. O primeiro deles surge quando ela afirma: "A prática nas escolas da cidade é mais fácil de trabalhar". Contudo, essa afirmação carece de elementos adicionais que nos permitam entender em que aspectos essa maior facilidade se manifesta. Faltam detalhes que expliquem quais são as condições ou fatores que tornam o trabalho pedagógico mais facilitado nas escolas urbanas.

Logo em seguida, a professora comenta sobre a cultura dos/as seus/suas estudantes, ao mencionar: "Na escola que estou hoje (campo), as crianças vêm de uma cultura, assim... elas são mais agitadas, são resistentes às regras, são resistentes ao novo". Nessa fala, observa-se uma associação direta entre o conceito de cultura e o comportamento das crianças, particularmente no que diz respeito à agitação e à resistência à mudança e às normas. A professora reforça essa visão ao explicar: "Quando a gente quer impor uma atividade que requer concentração, requer um abraço de um colega, você vê que as crianças são meio ariscas. Elas não querem estar ali naquele convívio".

Essa observação sugere que, para a professora, a "cultura" dos/as estudantes do campo está relacionada a uma dificuldade de se engajarem em atividades que exigem um maior nível de interação social e cooperação. Ela parece interpretar o comportamento das crianças como uma consequência direta do contexto cultural em que vivem, associando o ambiente rural a uma resistência a determinadas práticas escolares, como o trabalho em grupo e a concentração.

Por fim, a professora retoma o conceito de "cultura", ao comparar as escolas da cidade com as do campo, destacando as oportunidades como um fator de diferenciação: "A diferença para mim é mesmo cultural, pois na cidade, as crianças, pelo convívio, pelas coisas, pelas oportunidades que elas têm mais do que as crianças, talvez, digamos assim, que moram na zona rural". Nessa conclusão, ela aponta para um suposto contraste cultural entre os dois contextos, sugerindo que as crianças da cidade se

beneficiam de um maior acesso a recursos e experiências, o que, em sua visão, pode facilitar o processo educacional em comparação com o campo.

Essa fala abre margem para uma série de reflexões sobre as complexas interações entre cultura, comportamento e educação, além de trazer à tona a necessidade de um olhar mais crítico e sensível para as realidades do campo. Ao reduzirmos o comportamento das crianças a uma questão de cultura, sem explorar os múltiplos fatores socioeconômicos, históricos e contextuais que influenciam o cotidiano escolar, corremos o risco de reforçar estereótipos e invisibilizar as potencialidades e desafios próprios das escolas do campo.

Após a conclusão dessa etapa, avançamos para uma nova e relevante dimensão do estudo, na qual abordaremos os temas da Formação Permanente, da Educação Libertadora e da Formação Humana, tendo como foco as percepções e experiências compartilhadas pelos professores e pela professora participantes. Esses três eixos fundamentais serão discutidos à luz das práticas pedagógicas e das reflexões críticas que emergem do cotidiano escolar, revelando como cada um/a deles/as se articula e contribui com a educação transformadora.

7.3.2 Problematização e análise das práticas pedagógicas - fragilidades e potencialidades observadas

Entre os dias 18 de abril e 9 de agosto de 2024, realizamos a observação de dez práticas pedagógicas de Educação Física desenvolvidas pelos professores e pela professora que participaram da pesquisa – cada participante decidiu desenvolver e disponibilizar os registros de duas práticas que considerou relevantes para a nossa pesquisa, constantes no Apêndice C. Durante esse período, fomos até as cinco escolas do campo, por no mínimo duas vezes em cada uma delas, para acompanhar os professores e a professora em suas atividades e realizar o registro no diário de campo.

É relevante mencionar que as práticas pedagógicas utilizadas no estudo são provenientes dos acervos pessoais dos/as próprios/as docentes participantes e esses materiais foram gentilmente cedidos para registro, permitindo que fossem incluídos como objetos de estudo na pesquisa, juntamente com a observação realizada por nós.

Ao compartilhar suas práticas pedagógicas, os/as participantes não apenas contribuíram para o aprofundamento do estudo, mas também proporcionaram uma oportunidade de tornar visíveis³⁴ as experiências que ocorrem dentro do contexto escolar, ampliando o diálogo sobre diferentes abordagens pedagógicas e suas implicações.

Apresentamos uma imagem (Figura 8) com os títulos das dez práticas pedagógicas desenvolvidas e acompanhadas, com o intuito de facilitar a visualização e a sistematização dos temas abordados ao longo das aulas. Essa organização visual tem como propósito destacar os principais conteúdos desenvolvidos ao longo das práticas pedagógicas observadas. Vale ressaltar que, desde os títulos das práticas pedagógicas, já se percebe um enfoque nos temas diretamente relacionados à comunidade em que a escola está inserida, demonstrando a preocupação dos professores e da professora em trabalhar o currículo escolar com a realidade local.

Figura 8 - Títulos das dez práticas pedagógicas desenvolvidas e acompanhadas



Fonte: Elaborada pela autora (2024) a partir das observações das práticas pedagógicas.

Um primeiro ponto que merece atenção é a participação de membros da comunidade durante as atividades. Das dez práticas pedagógicas que acompanhamos, em oito

³⁴ Na seção 7 deste trabalho, traremos um relato detalhado do diário de campo, no qual registraremos as considerações do Professor participante 3, que expressa um forte desejo de maior visibilidade para as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, evidenciando um anseio por reconhecimento e partilha, mas também aponta para a necessidade de criar espaços de diálogo e troca de experiências entre os professores e professoras.

delas foi observada a presença de algum/a colaborador/a externo/a. Na maioria das vezes, essa pessoa era o/a coordenador/a da comunidade ou alguém que reside próximo/a à escola por muito tempo (ou a vida toda) e se dispôs voluntariamente a conversar com os/as estudantes sobre o tema da aula, oferecendo contribuições valiosas a partir de suas próprias vivências e saberes.

Essa colaboração comunitária não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, como também reforça a importância de um diálogo constante entre a escola e a comunidade. A presença de membros da comunidade nas aulas estabelece diálogo entre o saber acadêmico e o saber popular, fortalecendo o vínculo entre os/as estudantes e seu entorno sociocultural. Além disso, essas intervenções ampliam as possibilidades de contextualização dos conteúdos abordados, tornando-os mais significativos e conectados à vivência dos/as estudantes.

Essa prática reflete a proposta de uma educação dialógica e participativa, em que o saber popular e o conhecimento formal se encontram para gerar um aprendizado mais integrador e transformador. Ao permitir que a comunidade faça parte do processo educativo, os professores e a professora não apenas enriquecem suas aulas, mas também incentivam um sentimento de pertencimento e corresponsabilidade entre os diferentes atores sociais envolvidos na formação dos/as estudantes.

Para a problematização e análise das práticas pedagógicas investigadas neste estudo, optamos por selecionar uma prática de cada professor e professora participantes como objeto de análise. A escolha foi pautada por um critério específico: priorizamos a primeira prática observada durante o período de acompanhamento realizado no contexto da pesquisa. Essa abordagem permitiu organizar o registro das práticas com base em uma sequência temporal, apresentando-as de maneira cronológica, começando pela mais antiga até a mais recente.

A estrutura desse registro foi organizada em cinco subseções, cada uma dedicada à análise detalhada de uma prática pedagógica observada durante a pesquisa. Em cada subseção, apresentamos uma breve síntese da prática, destacando seus principais elementos e aspectos relevantes, como a metodologia empregada, as estratégias utilizadas e as dinâmicas estabelecidas entre professores e professora e estudantes. Além disso, problematizamos e analisamos, procurando identificar tanto as

fragilidades quanto as potencialidades das práticas observadas, buscando compreender a concepção pedagógica que orienta o trabalho dos professores e da professora participantes.

Esse exercício de análise é fundamentado no referencial freireano, que nos permite problematizar as práticas à luz de uma pedagogia crítica, reflexiva e transformadora. Assim, procuramos identificar como essas práticas dialogam com os princípios freireanos, como a valorização do contexto sociocultural, a promoção da autonomia e a construção do conhecimento de forma coletiva.

A organização em subseções também tem como propósito facilitar o alcance dos objetivos específicos deste estudo, especialmente no que diz respeito à proposição da formação permanente voltada para a Educação Física no contexto das escolas do campo. Ao considerar as limitações e potencialidades identificadas, buscamos oferecer subsídios para o desenvolvimento de ações formativas que possam contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

7.3.2.1 Uma introdução aos jogos e brincadeiras

A prática pedagógica³⁵ "Uma introdução aos jogos e brincadeiras" foi realizada na EMEF Mangueira, com uma turma do 5º ano, orientada pela Professora Participante 5, no componente de Educação Física. Desenvolvida em 18 de abril, a aula teve como tema a unidade "Jogos e Brincadeiras", com atividades como "Pegue a cauda", de origem africana, e "Queimada de litro", uma variação do jogo tradicional. A proposta buscou explorar a diversidade cultural por meio de brincadeiras, estimular a socialização, promover a pesquisa sobre jogos tradicionais nas comunidades dos/as estudantes e reforçar o trabalho em equipe.

³⁵ Apresentamos, nesta dimensão, um breve resumo das práticas pedagógicas observadas. Os detalhes completos, incluindo descrições e observações registradas durante o processo, podem ser consultados no Apêndice C, no qual está disponível o diário de campo com esses registros.

Fotografia 1 - Roda de conversa para apresentação das regras das atividades



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

A aula foi dividida em momentos que incluíram a pesquisa prévia sobre brincadeiras tradicionais, a escolha e a prática das atividades pelas equipes, seguidas de uma avaliação coletiva. Recursos simples, como tiras de tecido, cones e bolas de borracha, foram utilizados em espaços como a sala de aula e a quadra de esportes. Durante a avaliação, os/as estudantes destacaram a diversão e a interação como pontos altos, enquanto refletiam sobre aspectos culturais e estratégicos dos jogos.

A professora avaliou que os objetivos foram alcançados, destacando a necessidade de ajustes no planejamento do tempo para futuras atividades. A aula foi vista como uma introdução para discussões mais aprofundadas sobre a ancestralidade e a diversidade cultural em jogos e brincadeiras, alinhando-se à BNCC e às Diretrizes Pedagógicas da Sedu.

A seguir, apresentamos as fragilidades e potencialidades observadas nessa prática.

A. Problematizando as fragilidades que a primeira prática pedagógica apresenta

A prática pedagógica abordada apresenta limitações que podem ser observadas, principalmente, no modo como a brincadeira é instrumentalizada como ferramenta para introduzir conteúdos futuros do componente curricular Educação Física.

Observamos que a brincadeira deixa de ser uma atividade livre e espontânea, assumindo um caráter funcionalista, com objetivos predefinidos pela professora. Esse processo direciona o brincar para um fim específico, desenhado previamente pela mediação adulta. Essa crítica é reforçada por Surdi, Marques e Kunz (2017, p. 90), que afirmam que “[...] o que existe é um ensino de regras de uma brincadeira, mas não o brincar com um fim em si mesmo, quando se pode criar, imaginar e sentir sem pensar no resultado”. Assim, o potencial criativo, exploratório e imaginativo do brincar acaba sendo ofuscado em favor de um ensino prescritivo e orientado por resultados.

Ao solicitar que os/as estudantes trouxessem brincadeiras criadas por outras crianças, houve uma ampliação do repertório lúdico da turma, o que poderia ser um avanço no sentido de valorização da diversidade cultural e da criatividade. Contudo, a atividade não conseguiu superar a lógica adulta de controle e instrumentalização do brincar. O processo continuou limitado à imposição de regras externas, transformando o corpo em um receptor passivo de condutas estabelecidas. Nessa perspectiva, brincar e se movimentar perdem o significado intrínseco, sendo subordinados às metas pedagógicas traçadas.

Além disso, a necessidade de silêncio, atenção às explicações e execução das brincadeiras de maneira estritamente orientada evidencia a ausência de um espaço para a expressão autônoma dos/as estudantes. O brincar deixa de ser uma vivência emancipatória, em que o corpo e a imaginação encontram liberdade, para se tornar um exercício disciplinar, no qual o foco está na conformidade com normas e na obtenção de resultados previamente estipulados. Dessa forma, o potencial educativo do brincar como experiência sensível, criativa e subjetiva é negligenciado, limitando as possibilidades de desenvolvimento integral dos/as estudantes.

Outra limitação dessa prática está relacionada ao fato de as duas brincadeiras realizadas durante a aula — “Queimada de cone” e “Pegue a cauda” — possuírem um caráter eminentemente competitivo. Em ambas, o desfecho estabeleceu claramente vencedores/as e perdedores/as, reforçando uma lógica de competição que se alinha a modelos sociais predominantes, mas que pode restringir o potencial educativo e criativo do brincar. Kunz e Costa (2017, p. 17) chamam a atenção para essa questão, destacando como a ênfase na competição na brincadeira reflete características marcantes de nossa organização social.

Os autores argumentam, contudo, que é essencial oferecer às crianças experiências lúdicas que transcendam essa lógica competitiva, permitindo que elas assumam um papel ativo, pautado no prazer de decidir, mudar e criar. Eles enfatizam que o brincar deve ser visto como um espaço de liberdade, em que a criança pode se experimentar como um ser humano criativo e autônomo. Como ressaltam, mesmo uma ação aparentemente simples, como “correr à toa”, constitui uma vivência. Nesse contexto, a criança não apenas brinca, mas também vivencia sua liberdade, construindo sentidos e significados naquilo que realiza.

Ao privilegiar exclusivamente atividades competitivas, o brincar pode perder sua dimensão mais rica e transformadora: a possibilidade de explorar novas formas de interação, criação e expressão. A competição tende a reforçar hierarquias e desvalorizar a diversidade de experiências lúdicas. Em contraste, brincadeiras que promovem a cooperação, a invenção e a espontaneidade ampliam o horizonte educativo, permitindo que os/as estudantes experimentem diferentes papéis, expressem-se de maneira autêntica e cultivem habilidades sociais e emocionais.

Além disso, é fundamental promover uma reflexão aprofundada sobre a importância e as possibilidades de utilização das brincadeiras e jogos informais vivenciados pelas crianças fora do ambiente escolar no contexto das aulas de Educação Física. Essas práticas lúdicas, espontaneamente desenvolvidas no cotidiano infantil, carregam um rico potencial pedagógico que pode ser explorado de forma criativa. Kunz (2001, p. 114) destaca que “[...] existe um potencial muito grande de jogos e brincadeiras no mundo do movimento das crianças que se configuram principalmente através dos sentidos comunicativo e expressivo”. Essa perspectiva evidencia como essas atividades não apenas proporcionam momentos de diversão, mas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e emocionais, além de fortalecerem a expressão cultural e a identidade dos sujeitos.

Incorporar jogos e brincadeiras informais nas aulas de Educação Física implica reconhecer o universo lúdico infantil como um espaço rico em significados e experiências. Esse movimento requer do professor e da professora sensibilidade para observar e valorizar as práticas culturais das crianças, inserindo-as no contexto pedagógico, de forma a promover aprendizagens diversificadas e contextualizadas. Assim, o diálogo entre as vivências lúdicas fora da escola e os objetivos educacionais

pode se tornar um elemento-chave para tornar as aulas mais atrativas, participativas e conectadas às realidades dos/as estudantes.

B. Apresentando as potencialidades da primeira prática pedagógica

É fundamental reconhecermos que a prática pedagógica em análise apresenta potencialidades, sobretudo no que diz respeito à abordagem da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que alterou a LDB, tornando obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial de todas as redes de ensino. Essa legislação marcou uma mudança nos conteúdos a serem ensinados nas escolas brasileiras, promovendo o reconhecimento e a valorização da história e das contribuições da população afro-brasileira. Além disso, a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que ampliou essa obrigatoriedade, ao incluir também a temática indígena, enriquece o conteúdo programático do Ensino Fundamental e Médio, destacando a luta dos povos negros e indígenas no Brasil, suas culturas e suas contribuições nos âmbitos social, econômico e político para a formação da sociedade brasileira. Como expresso na lei, esses conteúdos visam resgatar e reafirmar a relevância histórica e cultural dessas populações na construção do país.

Apesar do evidente potencial pedagógico dessas temáticas, observa-se que sua exploração em sala de aula foi superficial. Embora o tema tenha sido introduzido, ele não foi problematizado ou enfatizado na profundidade necessária para enriquecer plenamente as experiências e vivências dos/as estudantes. Ainda assim, reconhecemos o esforço da professora em trazer o assunto à tona, o que já representa um avanço no sentido de fomentar reflexões iniciais sobre essas questões.

Outro ponto que merece destaque é a tentativa da professora de promover uma comunicação dialógica, uma prática alinhada aos princípios de Paulo Freire. A organização da turma em roda, tanto no início quanto no final da aula, demonstra uma preocupação de criar um espaço de diálogo e interação. No início da aula, a roda de conversa teve como objetivo apresentar as regras das atividades, permitindo que os/as estudantes esclarecessem dúvidas. Já ao final, a roda foi retomada como um momento de avaliação coletiva, em que os/as estudantes puderam compartilhar suas percepções sobre a aula, indicando o que mais gostaram, o que não agradou e sugestões para aprimoramentos das próximas aulas.

Essa postura reflete o entendimento freireano de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento” (Freire, 1996, p. 48), mas sim criar as condições para que os/as estudantes participem ativamente do processo educativo. Ainda que de forma inicial, a professora conseguiu engajar os/as estudantes, incentivando a troca de ideias e a construção coletiva do aprendizado. Assim, mesmo com as limitações observadas, percebemos uma abertura ao diálogo e uma tentativa de integrar práticas pedagógicas que valorizem a escuta, o respeito mútuo e a participação ativa na dinâmica escolar, aspectos fundamentais para a construção de uma educação emancipatória.

7.3.2.2 Conhecendo brincadeiras e jogos dos povos originários

A prática pedagógica realizada pelo Professor Participante 4, na EMEF Palmeira, com a turma do 2º ano, no componente curricular de Educação Física, abordou a unidade temática "Jogos e Brincadeiras", com foco nas atividades dos povos originários. Desenvolvida em duas aulas de 50 minutos, entre 22 e 26 de abril de 2024, a proposta incluiu apresentações visuais e vídeos sobre brincadeiras indígenas, como a "Corrida de Tora" e "Peteca", além de discussões e votações coletivas para selecionar as atividades práticas.

Fotografia 2 - Apresentação pelo professor do tema da aula



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Os/As estudantes participaram, refletindo sobre as imagens e escolhendo brincadeiras a serem realizadas em equipe, com materiais providenciados por eles/as mesmos/as. A avaliação incluiu discussões sobre o desempenho e os aprendizados, destacando a importância do trabalho em equipe e do respeito à diversidade cultural.

O professor considerou a atividade um sucesso, ressaltando o engajamento da turma, a curiosidade despertada pelos vídeos e o entusiasmo na execução das brincadeiras. Um momento marcante ocorreu quando uma criança perguntou se as crianças indígenas mostradas no vídeo "existiam de verdade", proporcionando uma oportunidade para discutir a presença e a relevância dos povos originários no Brasil, especialmente no Espírito Santo. A aula foi bem recebida pelos/as estudantes, que demonstraram interesse em continuar explorando o tema.

A seguir, apresentamos as fragilidades e potencialidades observadas nessa prática.

A. Problematicando as fragilidades que a segunda prática pedagógica apresenta

A prática pedagógica observada apresenta fragilidades, especialmente na forma como a comunicação foi conduzida ao longo da aula. O professor utilizou como principal metodologia a exposição direta do conteúdo, assumindo o papel de transmissor das informações. Não foram criadas oportunidades para que os/as estudantes dialogassem, sugerissem ou comentassem durante a aula. A única manifestação nesse sentido surgiu no final da aula, quando um estudante nos perguntou: "Tia, aquelas crianças de lá de dentro do vídeo, existem?". O professor respondeu que sim e retomou sua explicação, sem aprofundar ou explorar a curiosidade revelada pela pergunta. Essa resposta pontual exemplifica a ausência de um ambiente de diálogo mais aprofundado.

Apesar das limitações no aspecto comunicativo, os/as estudantes demonstraram satisfação e alegria ao participarem das atividades práticas de movimento. Contudo, a estrutura da aula reflete um modelo verticalizado, no qual o professor explicava e a turma executava passivamente as orientações. Durante a explicação, não houve espaço para interrupções ou questionamentos, o que dificultou verificar se os/as estudantes estavam compreendendo os conteúdos ou apenas seguindo as instruções sem entendimento pleno. Esse cenário destaca a necessidade de uma abordagem

que privilegia o diálogo e a interação, elementos essenciais para a construção de uma prática pedagógica emancipatória.

Freire (2022b, p. 115) nos lembra que “[...] somente o diálogo, que implica um pensamento crítico, é capaz também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e, sem esta, não há verdadeira educação”. Essa reflexão evidencia que a ausência de diálogo não apenas limita a troca de saberes, mas compromete o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica e participativa. A prática observada reforça a ideia de que a comunicação educativa não deve se restringir à transmissão de informações, mas precisa promover a interação e o engajamento dos/as estudantes como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

Ao incorporarmos a perspectiva de Souza e Kunz (2017, p. 112), é possível expandir essa análise ao afirmar que “[...] o professor, em vez de se preocupar em passar conhecimentos, precisa aprender a estimular a pergunta, a dúvida nas crianças e possibilitar o encantamento delas com o mundo”. A curiosidade expressa pelo estudante, ao final da aula, demonstra que o potencial para a construção de um aprendizado dialógico já existe no contexto escolar. O que falta é um estímulo intencional para que essa curiosidade seja mobilizada e problematizada. Esse momento, se devidamente explorado, poderia enriquecer o processo educativo, tornando-o mais dinâmico, crítico e alinhado às necessidades e curiosidades dos/as estudantes.

Assim, é evidente que a curiosidade e o interesse demonstrados pelos/as estudantes são oportunidades para serem observadas e incorporadas às práticas pedagógicas, por meio de um círculo de diálogo e reflexão sobre os temas trabalhados nas aulas. Quando o diálogo é incorporado como prática cotidiana, a aula deixa de ser apenas um espaço de transmissão unilateral e se transforma em um ambiente de construção coletiva, em que o aprendizado ganha significado, ao se conectar com as experiências, inquietações e visões do mundo dos/as estudantes. Dessa forma, não apenas o conteúdo curricular é ampliado, mas também se fortalece o desenvolvimento de uma educação comprometida e libertadora.

B. Apresentando as potencialidades da segunda prática pedagógica

Percebemos que, nessa prática pedagógica, o professor abordou um assunto de extrema relevância, que foram as brincadeiras dos povos originários, preconizada pela Lei nº 11.645/08, que inclui como conteúdo programático do Ensino Fundamental e Médio: “[...] a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Brasil, 2008).

Alguns conteúdos de Educação Física, segundo Kunz (2005, p. 109), podem dar “[...] sentido aos agires e pensares como unidades indissociáveis, além de que, competições esportivas podem ser ressignificadas a partir de culturas indígenas”, cuja tradição de suas nações estabelece cooperação como forma de viver privilegiada entre seus membros.

Nas atividades selecionadas e preparadas pelo professor nessa aula, observamos que houve essa preocupação com a cooperação entre os/as estudantes. Foram atividades em que não havia vencedores/as e fracassados/as e ninguém ganhava ou perdia. Como defendem Surdi, Marques e Kunz (2017, p. 100), é preciso “[...] propor situações que enfatizem as criações e as vivências. Isso significa ouvir, sentir, falar, brincar, respeitando o tempo de ser criança”.

7.3.2.3 Jogos presentes na nossa comunidade

A prática pedagógica conduzida pelo Professor Participante 1, na EMEF Ipê Rosa, com uma turma multisseriada de 4º e 5º anos, focou na unidade temática "Jogos e Brincadeiras", com a atividade intitulada "Jogos presentes na nossa comunidade". Desenvolvida em duas aulas de 50 minutos, entre 29 de abril e 9 de maio de 2024, a iniciativa teve como objetivos promover o reconhecimento cultural dos jogos populares, especialmente o jogo de bocha, valorizando-o como parte da história local, além de proporcionar aos/às estudantes experiências teóricas e práticas sobre a modalidade.

Fotografia 3 - Time organizado para começar o jogo de bocha



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

A prática pedagógica incluiu momentos de pesquisa, confecção de murais, diálogo com o Sr. V., líder comunitário, e vivência prática no campinho de bocha da igreja. Esse espaço comunitário, descrito como essencial para a identidade local, foi destacado pelo convidado como símbolo da coesão social. Ele compartilhou histórias de sua vivência com o jogo, desde a infância, e enfatizou a importância de manter viva essa tradição cultural.

Durante a prática, os/as estudantes demonstraram grande engajamento, curiosidade e satisfação ao experimentarem o jogo de bocha e ao interagirem com o convidado, ampliando sua compreensão sobre os vínculos entre esporte, cultura e comunidade. Relatos como o de uma estudante, que destacou a alegria de participar da atividade e sua curiosidade atendida sobre o jogo, reforçaram o impacto positivo da experiência.

O professor avaliou a prática como muito proveitosa, reconhecendo a relevância de integrar elementos do contexto local no ensino. Inspirado pela atividade, ele planeja organizar um campeonato escolar no próximo semestre, envolvendo a comunidade.

A seguir, apresentamos as fragilidades e potencialidades observadas nessa prática.

A. Problematicando as fragilidades que a terceira prática pedagógica apresenta

Compartilhamos a mesma opinião de Kunz (2005, p. 33), quando afirma que “[...] as brincadeiras e os jogos, assim como os esportes, tem em comum hoje a competição e concorrência. [...] Trata-se da incorporação, por parte de uma grande parte dos participantes, de vivências e experiências de insucesso ou fracasso”. Quando essas práticas se repetem frequentemente, sem uma mediação reflexiva, o ambiente educacional corre o risco de reforçar uma lógica de exclusão, em que poucos/as experimentam o sucesso, enquanto a maioria vivencia o fracasso.

A maneira como a turma participava do jogo evidenciava que os/as estudantes estavam bastante habituados/as a praticar competições dentro do ambiente da sala de aula. Essa familiaridade ficou evidente quando um dos estudantes, de forma espontânea e sem qualquer orientação ou comando por parte do professor, assumiu a liderança para organizar as equipes. Durante o jogo, a vibração era marcante sempre que uma equipe fazia pontos, com comemorações calorosas que reforçavam o clima competitivo. Em contrapartida, uma equipe que não pontuava demonstrava um comportamento mais introspectivo, limitando-se a observar as celebrações alheias.

Essa situação nos leva a refletir sobre os impactos de jogos competitivos organizados dessa maneira. Observamos que, na forma como aconteceu, o jogo acabou contribuindo para que os/as estudantes que não pontuassem internalizassem a percepção de suas limitações. Sem que lhes fossem oferecidos os meios necessários para desenvolver o autoconhecimento e explorar suas reais potencialidades, corriam o risco de fortalecimentos limitantes a respeito de suas capacidades. Assim, atividades que poderiam ser abertas para promover o crescimento e a inclusão acabaram, nesse contexto, destacando desigualdades e fragilidades, o que aponta para a necessidade de uma mediação pedagógica.

Nesse contexto, o papel dos educadores e das educadoras, especialmente na Educação Física, torna-se ainda mais relevante. É crucial que o ambiente das aulas propicie momentos de descoberta e superação individual, em vez de focar exclusivamente em resultados competitivos. Seguindo os conceitos do mesmo autor, ele destaca a importância de introduzir processos pedagógicos que favoreçam o

autoconhecimento dos/as estudantes. Ele sugere, por exemplo, uma problematização das atividades físicas, proporcionando liberdade para que cada indivíduo explore formas de movimento que façam sentido para si e compreenda o contexto sociocultural no qual essas atividades estão inseridas. Essa abordagem valoriza o significado das práticas motoras, indo além de um simples fazer mecânico.

Na prática em questão parece ter faltado justamente essa problematização ao final da aula. Embora o reconhecimento e a exploração dos jogos presentes na comunidade sejam fundamentais para o resgate e a valorização da cultura local, a ausência de uma reflexão coletiva sobre os sentimentos, a participação e o envolvimento durante a atividade, que poderia acontecer por meio de um círculo de conversa, limitou o potencial da experiência. O estágio competitivo, em que alguns/algumas foram vencedores/as e outros/as derrotados/as, poderia ter sido ressignificado, caso houvesse uma discussão que permitisse a todos/as expressar suas percepções.

Nesse sentido, a visão de Kunz (2005) é especialmente relevante. Ele enfatiza que promover nos/as estudantes o sentimento de "consegui" é mais eficaz e significativo do que insistir em correções frequentes ou focar exclusivamente no resultado final das atividades. Essa abordagem não apenas fortalece a confiança dos/as estudantes em suas capacidades, mas também os/as envolve em um processo contínuo de autodescoberta e empoderamento. Portanto, ao planejar práticas pedagógicas na Educação Física, é essencial considerar que o objetivo vai além do desempenho técnico ou da vitória: trata-se de formar sujeitos independentes, reflexivos e críticos diante da situação a qual são expostos.

B. Apresentando as potencialidades da terceira prática pedagógica

Iniciamos essa análise destacando a riqueza da temática abordada pelo professor na aula, evidenciando como ela pode estabelecer uma ligação entre o conteúdo escolar e a vivência cotidiana dos/as estudantes. Kunz (2001) argumenta que a Educação Física deve estar diretamente vinculada ao contexto sociocultural local, enfatizando que o planejamento pedagógico precisa ser desenvolvido a partir dessa conexão. Essa perspectiva não apenas legitima a cultura e os saberes locais, mas também promove uma educação mais contextualizada.

Os saberes e as experiências da comunidade, bem como aqueles que os/as estudantes trazem para o ambiente escolar, constituem elementos essenciais para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Surdi, Marques e Kunz (2017, p. 100), esses saberes favorecem o desenvolvimento de atividades pedagógicas que se tornam mais participativas e coerentes com as realidades vividas pelos/as estudantes. A interação entre o conhecimento científico e os saberes populares amplia o horizonte educativo, transformando a escola em um espaço de diálogo, reconhecimento mútuo e valorização dos saberes que fazem parte da história daquele contexto.

Essa atividade revelou, em consonância com Freire (1996, p. 42), que

Como educador preciso de ir 'lendo' cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. [...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações políticas-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito.

Percebe-se a importância de o educador ou educadora aprimorar constantemente sua capacidade de "ler" as interpretações que os grupos populares fazem de seu contexto imediato e do contexto mais amplo do qual fazem parte. Freire ressalta que, no âmbito das relações político-pedagógicas, o saber de experiência dos grupos populares não pode, de forma alguma, ser ignorado. Ele deve ser valorizado como um ponto de partida para práticas educativas transformadoras.

Reconhecer e integrar a forma como os grupos populares compreendem e interpretam o mundo à sua volta é essencial para construir um processo de ensino-aprendizagem significativo. Essa abordagem exige que o professor ou a professora valorize as experiências e os saberes dos/as estudantes, transformando-os em recursos pedagógicos que dialoguem com a realidade vivida. Assim, o processo educativo se torna uma prática de inclusão cultural, um convite à participação ativa e uma ferramenta para a emancipação dos sujeitos, promovendo uma educação que é ao mesmo tempo crítica, contextualizada e transformadora.

7.3.2.4 Conhecendo a música e a dança da nossa comunidade

A prática pedagógica conduzida pelo Professor Participante 2, na EMEF Jequitibá, direcionada à turma multisseriada de 4º e 5º anos, teve como foco a valorização da

cultura local por meio da unidade temática "Danças", abordando a Folia de Reis. Realizada em duas aulas de 50 minutos, entre 29 de abril e 9 de maio de 2024, a atividade buscou promover o conhecimento sobre essa tradição, sua história e significados, estimulando o diálogo entre os/as estudantes e a comunidade. Foram desenvolvidos momentos de discussão, pesquisa, produção de convites, interação com membros da Folia de Reis e uma apresentação cultural na escola, culminando com um mural temático e um "Bingo da Folia", que consolidou o aprendizado de forma lúdica.

Fotografia 4 - Comunidade apresentando a Folia de Reis



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Os recursos utilizados incluíram materiais simples, como papel kraft, projetor e equipamento fotográfico, aproveitando espaços como a sala de aula e a quadra da escola. A avaliação considerou o engajamento dos/as estudantes, o interesse demonstrado em todas as etapas e a interação com os/as visitantes. A pesquisa enviada para casa, a participação na produção dos painéis e a receptividade à apresentação foram critérios fundamentais.

O professor destacou o entusiasmo dos/as estudantes e a realização dos objetivos propostos, além de manifestar o desejo de ampliar o envolvimento da comunidade em práticas futuras. Os/as estudantes apreciaram a vivência, especialmente por reconhecerem os/as participantes da apresentação, o que os/as conectou ainda mais

à tradição. Alguns demonstraram interesse em integrar o grupo de Folia de Reis, reforçando a relevância da atividade para preservar e fortalecer essa manifestação cultural.

A presença de uma compositora da Folia que também foi professora da escola trouxe uma dimensão emocional ao evento. Ela ressaltou a importância de valorizar e resgatar tradições como a Folia de Reis, afirmando que a escola deve se abrir para aprender com o contexto local.

A seguir, apresentamos as fragilidades e potencialidades observadas nessa prática.

A. Problematicando as fragilidades que a quarta prática pedagógica apresenta

Podemos iniciar analisando o espaço onde ocorreu a apresentação e a disposição dos/as espectadores, compostos por estudantes, professores e professoras, funcionários/as e pais e mães. A apresentação foi realizada na quadra da escola, com os/as estudantes organizados/as para se sentarem no chão. Esse posicionamento, simbolicamente, reforçava a ideia de que toda a atenção deveria estar voltada para as pessoas posicionadas à frente e em um nível mais alto (de pé). Tal organização, no entanto, não favoreceu a interação nem o envolvimento com a música. Como aponta Kunz (2001), essa configuração limitou a possibilidade de os/as estudantes explorarem novas formas de expressão e redescobrirem o prazer do movimento.

Outro ponto relevante é a inclusão da Folia de Reis, uma tradição existente na comunidade, no contexto escolar. Essa iniciativa buscou resgatar e valorizar manifestações culturais tradicionais desenvolvidas por um grupo social específico, ligado àquela crença particular. Contudo, é importante observar que essa foi a única apresentação organizada pelo professor, sem abertura para a participação de outros grupos culturais. Essa exclusividade revelou uma ênfase em uma cultura em detrimento de outras, sugerindo uma hierarquia implícita entre diferentes expressões culturais. Nesse contexto, o direito legítimo de participação de diversos grupos não foi plenamente reconhecido, limitando a diversidade cultural no espaço escolar.

Outro aspecto que merece destaque nesta análise, fundamentado em Freire (2022b, p. 205), é a questão da invasão cultural. Esse fenômeno consiste na penetração que

os invasores realizam no contexto cultural dos invadidos, impondo sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, restringindo as potencialidades dos sujeitos. Essa imposição, ao desrespeitar o universo simbólico, os valores e as práticas dos invadidos, freia sua criatividade e inibe a expansão de sua autonomia e capacidade crítica. Trata-se de uma forma de dominação que vai além do físico e explícito, frequentemente assumindo uma face camuflada, mascarada de auxílio ou amizade, mas que carrega intenções de controle e subordinação.

Durante o desenvolvimento da prática pedagógica analisada, em nenhum momento foi possível identificar uma preocupação do professor em promover o diálogo ou problematizar, junto aos/as estudantes, as transformações que ocorreram na tradição da Folia de Reis, tampouco as razões que levaram a essas mudanças. Essa ausência de reflexão crítica se revelou como uma oportunidade desperdiçada de abordar uma questão central: a dominação cultural não se manifesta apenas em ações visíveis e concretas, mas também em formas mais sutis, que desconstroem tradições e saberes locais, esvaziando suas significações originais.

Freire (2022b, p. 205) nos alerta para o fato de que toda dominação carrega consigo uma invasão simbólica e cultural, em que o invasor assume o papel de "amigo" ou "colaborador", ocultando suas verdadeiras intenções de manter ou reforçar relações de poder. Discutir essas questões teria sido uma oportunidade não apenas de preservar a memória e o significado da Folia de Reis, mas também de despertar nos/as estudantes uma crítica sobre os mecanismos de dominação cultural e sua relação com as mudanças nas tradições populares, que aos poucos estão deixando de existir nos espaços.

Essa reflexão é essencial para que a escola vá além da simples transmissão de conteúdos descontextualizados, assumindo o papel de um espaço de resistência e valorização das culturas locais. Ao promover o diálogo e incentivar a problematização, o professor ou professora tem a oportunidade de contribuir para que os/as estudantes se reconheçam como protagonistas de suas trajetórias, desenvolvendo a capacidade de questionar e ressignificar as influências externas que afetam suas comunidades. Quando abrimos espaço para que os/as estudantes expressem suas ideias, percepções e vivências, criamos as condições para alcançar o que Freire (2016, p. 98) defende: "As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças

com quem trabalha. O universo dos seus sonhos, a linguagem com que se defende, manhosamente, da agressividade do seu mundo”. Nesse sentido, a escuta ativa e sensível às experiências dos/as estudantes se torna um elemento central na construção de uma educação que respeite e potencialize suas singularidades.

B. Apresentando as potencialidades da quarta prática pedagógica

Podemos observar que, nessa prática pedagógica, houve uma intencionalidade por parte do professor de valorizar as manifestações culturais que utilizam o movimento como meio de expressão, destacando a importância de resgatar e preservar os sentidos e significados tradicionais que essas práticas carregam, relacionando-as com o contexto sociocultural local. Contudo, é evidente que tais manifestações têm enfrentado um processo de perda gradual de seu significado cultural, muitas vezes influenciado pela imposição de valores e padrões oriundos da classe dominante.

Kunz (2001, p. 102) destaca que “[...] os movimentos tradicionais pertencem e são desenvolvidos, na sua maioria, pelas classes populares”, mas aponta uma contradição: mesmo quando são preservados, eles frequentemente se moldam aos padrões estéticos e culturais da classe dominante, o que resulta em uma distorção de sua essência original. Além disso, o autor observa que esses movimentos, por estarem associados às classes populares, muitas vezes não encontram espaço ou incentivo nas instituições escolares, que tendem a privilegiar conteúdos e práticas alinhados à cultura burguesa, considerada mais "moderna" e socialmente valorizada. Esse contexto contribui para a diminuição do valor atribuído às manifestações culturais populares e, em muitos casos, para sua substituição por práticas e símbolos culturais impostos pelas classes hegemônicas.

No entanto, ao incorporar essas manifestações culturais nas aulas de Educação Física, o professor alcançou objetivos pedagógicos significativos, especialmente no que se refere à construção de uma perspectiva crítica por parte dos/as estudantes. Essa abordagem permitiu que os/as estudantes se reconectassem com elementos de sua cultura tradicional, reinterpretando e integrando-os a uma leitura mais ampla e reflexiva de sua realidade social, tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Kunz (2001) defende que a transmissão crítica da cultura tradicional, quando inserida como conteúdo pedagógico, pode oferecer uma chave essencial para o entendimento das

dinâmicas sociais que moldam a vida dos/as estudantes. Isso é particularmente importante em um contexto de Educação Física, no qual, segundo o autor, “[...] as capacidades corporais devem ser vistas como um instrumento que oferece as melhores possibilidades para a comunicação e expressão” (Kunz, 2001, p. 114).

Ao trazer a música nas aulas, o professor introduziu um recurso de grande importância pedagógica e sensorial, reconhecendo sua capacidade de influenciar não apenas o campo emocional, mas também a totalidade da experiência corporal. Segundo Kunz (2005, p. 38), “[...] a música evoca diferentes sentimentos nas pessoas”. Essa evocação se manifesta de maneira diversa: alguns indivíduos se sentem energizados para se movimentar, enquanto outros preferem mergulhar em momentos de introspecção e tranquilidade. Há ainda aqueles que se conectam com o ritmo de forma discreta, movimentando os pés ou as mãos. Essa variedade de respostas destaca a riqueza da música como uma ferramenta educativa, pois ela atua sobre o humor, desperta a motivação e promove a interação social, fatores cruciais no contexto das aulas de Educação Física.

Além disso, Kunz (2005) ressalta que a música oferece ao professor e à professora uma oportunidade valiosa para estimular o autoconhecimento dos/as estudantes. Ao expandir a experiência auditiva para além da simples escuta com os ouvidos e envolver o corpo inteiro nesse processo, cria-se uma vivência mais profunda e sensível. Nesse contexto, o ritmo musical pode se transformar em movimentos espontâneos, livres de padrões preestabelecidos ou rotinas automatizadas. Essa liberdade de expressão corporal permite que se rompam gestos padronizados, abrindo caminho para manifestações criativas.

A espontaneidade proporcionada pela música, segundo Kunz (2005), não se limita ao ato de ouvir e se movimentar. Ele afirma que “[...] o ouvir música, perceber ritmos e expressar-se livre e espontaneamente através de movimentos correspondentes formam um importante diálogo” (Kunz, 2005, p. 38). Esse diálogo é transformador, pois oferece às pessoas a possibilidade de se comunicarem de forma natural, vivenciando novas experiências e explorando dimensões desconhecidas de si mesmas e de suas relações com os outros. Dessa forma, a música se torna um meio de conexão interpessoal e uma ferramenta para enriquecer a vivência coletiva.

Assim, o trabalho desenvolvido pelo professor não apenas fortaleceu a valorização e a preservação das manifestações culturais populares, mas também contribuiu para o empoderamento dos/as estudantes, oferecendo-lhes ferramentas para uma leitura crítica do mundo e para a afirmação de sua identidade cultural. Esse tipo de prática reafirma o papel transformador da educação, especialmente quando fundamentada em uma perspectiva que reconhece e respeita a diversidade cultural e a experiência vivida pelos sujeitos sociais.

7.3.2.5 Uma caminhada por nossa comunidade

A prática pedagógica realizada pelo Professor Participante 3, na EMEF Ipê Amarelo, com a turma multisseriada de 4º e 5º anos, abordou a unidade temática "Jogos e Brincadeiras", com foco na atividade "Uma caminhada por nossa comunidade". Desenvolvida em duas aulas de 50 minutos, entre 30 de abril e 2 de maio de 2024, a prática teve como objetivos destacar a importância dos exercícios físicos para a saúde, em contato com a natureza, valorizar elementos históricos e culturais da comunidade e promover o diálogo com um morador local, o Sr. L., sobre o monumento de fé presente na região.

Fotografia 5 - No monumento da comunidade



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

A proposta incluiu uma roda de conversa inicial para planejamento, elaboração de convites ao entrevistado, apresentação sobre os benefícios da atividade física, a realização da caminhada em um espaço preservado e a construção de um mural com registros e percepções. Durante a caminhada de dois quilômetros, os/as estudantes conheceram a história do monumento, construído em 2010, como ato de gratidão do Sr. L. pela cura de uma doença. Ele compartilhou sua experiência, ressaltando a riqueza do saber adquirido pela vida, que complementa o aprendizado formal.

Os/As estudantes demonstraram grande envolvimento, apesar dos desafios do trajeto, e participaram ativamente da conversa, destacando a relevância do monumento para a comunidade. Na avaliação, expressaram que a aula foi marcante, pois agregou valor cultural e emocional ao local. Relataram ter aprendido respeito às diferenças e a importância de preservar histórias locais.

O professor avaliou positivamente a atividade, destacando o impacto emocional e educativo, e enfatizou a integração entre saberes acadêmicos e populares como essencial para uma prática pedagógica enriquecedora.

A seguir, apresentamos as fragilidades e potencialidades observadas nessa prática.

A. Problematicando as fragilidades que a quinta prática pedagógica apresenta

Uma problematização dessa prática pedagógica evidencia algumas fragilidades importantes, que merecem ser refletidas. Primeiramente, a visita a um monumento religioso de cunho católico, embora rica em potencial educativo, não foi acompanhada de um espaço de diálogo que promovesse uma reflexão sobre a questão da religiosidade. O convidado da comunidade trouxe informações sobre as imagens e símbolos presentes no local, os quais refletem uma denominação específica, católica, mas, nas aulas anteriores ou subsequentes, não foram abordadas questões relacionadas às outras religiões dos/as estudantes, tampouco foram abertos caminhos para discutir a diversidade religiosa. Essa ausência de abordagem crítica limitou a oportunidade de promover uma compreensão mais inclusiva e plural da religiosidade, essencial para um espaço privilegiado de estudo das manifestações e os mais diferentes fenômenos que envolvem o ser humano.

Além disso, embora reconheçamos que o professor “[...] respeitou os saberes com que os educandos, sobretudo as das classes populares, chegam a escola – saberes socialmente construídos na prática comunitária” (Freire, 1996, p. 31), inclusive os saberes das pessoas mais experientes da comunidade, quando viabilizou a participação do convidado na aula, fica evidente que a dimensão crítica a esse respeito não foi explorada. Freire (1996, p. 32) ainda complementa que é preciso, também, “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”.

Nesse contexto, a presente prática pedagógica deixou de problematizar a questão do respeito às diferentes religiões e suas implicações para a convivência democrática e também não aproveitou as oportunidades ao longo do trajeto, relacionadas à preservação das matas e nascentes, para fomentar uma discussão crítica sobre questões ambientais. Essa ausência é ainda mais evidente, considerando que a escola está inserida em uma comunidade, caracterizada pela presença do maior número de empresas, no município, de extração de mármore e granito, cuja atividade tem impactos diretos no meio ambiente.

Esse contexto peculiar poderia ter sido integrado ao currículo de forma crítica, permitindo aos/às estudantes relacionar os conteúdos aprendidos com os desafios socioambientais de sua própria realidade, evidenciando a necessidade de uma pedagogia capaz de articular o respeito aos saberes locais com uma visão crítica e transformadora, contribuindo para a formação integral dos/as estudantes.

B. Apresentando as potencialidades da quinta prática pedagógica

A prática pedagógica analisada nesta subseção representa uma tentativa de superar as tradicionais formas de “passeios ecológicos”. Essas atividades, frequentemente restritas à organização de uma aula em que o professor ou a professora tenta alinhar conteúdos disciplinares previamente planejados com a realização de atividades físicas ao ar livre, são repensadas com uma perspectiva mais integrada. Nesse contexto, o professor não apenas realizou uma caminhada ao ar livre como um tema relevante e possível de ser incluído nas aulas de Educação Física, mas também implementou estratégias que fomentaram o envolvimento ativo dos/as estudantes e ainda trouxe pessoas da comunidade para a aula e elementos que contam e resgatam a história

local, com a participação de todos/as, que deixaram de ser meros/as executores/as de atividades previamente definidas para se tornarem participantes ativos/as no processo educativo.

Podemos observar que, na prática pedagógica em questão, o professor incorporou uma proposta que dialoga diretamente com as ideias de Kunz (2005), que enfatizam a importância de estimular o autoconhecimento dos/as estudantes nas aulas de Educação Física. Segundo o autor, a introdução de elementos da natureza, como árvores, florestas, morros e a própria terra, pode ser uma estratégia para promover essa reflexão.

Nesse contexto, a caminhada realizada pelos/as estudantes se configura não apenas como uma atividade física, mas como um momento profundo de autoconhecimento e de interação entre os/as participantes. Ao se deslocarem pelo ambiente natural, os/as estudantes não apenas exploraram seu corpo em movimento, mas também tiveram a oportunidade de se perceberem na relação com o espaço em que estão inseridos. Esse tipo de vivência, que favorece a percepção sensorial e o contato direto com a natureza, proporciona uma rica troca de experiências, criando um ambiente de aprendizagem que vai além do conteúdo escolar.

Um aspecto fundamental dessa abordagem foi a valorização do diálogo e da escuta ativa, demonstrada pela preocupação do professor de considerar as propostas dos/as estudantes sobre locais a serem visitados, bem como em integrar à experiência a participação de membros da comunidade que pudessem compartilhar histórias e conhecimentos sobre o espaço explorado. Esse movimento pedagógico evidencia a adoção de uma prática que reconhece a relação indissociável entre pensar e agir, teoria e prática, elementos cruciais para a construção de um aprendizado significativo. Nesse sentido, Freire (1996, p. 132) ressalta que “[...] testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa”.

Além disso, conforme observado por Matiello Júnior (2005, p. 111), a pedagogia crítico-emancipatória da Educação Física propõe que a intervenção docente seja planejada, implementada e avaliada com base em um conjunto de estruturas universais voltadas para a formação humana. Esse referencial é claramente

identificado na prática aqui analisada, que possibilitou aos/às participantes uma leitura crítica e contextualizada da realidade durante a caminhada na natureza. A interação direta com o ambiente natural, somada à escuta dos relatos de pessoas da comunidade sobre sua história e a do monumento visitado, promoveu uma reflexão simultaneamente enraizada no presente e projetada para o futuro.

Essa experiência educativa não apenas incentivou a observação crítica das relações entre os seres humanos e a natureza, mas também abriu espaço para a construção de alternativas ao modo como essas relações têm sido tradicionalmente concebidas e praticadas. Assim, ao articular os conteúdos curriculares com saberes locais e experiências concretas, essa prática pedagógica fortalece uma visão do ensino de Educação Física que contribui para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e comprometidos com a sustentabilidade e a transformação social.

7.3.3 Concepções pedagógicas que embasam as práticas pedagógicas observadas

Ao problematizarmos as práticas pedagógicas observadas, constatamos que os professores e a professora se orientam a partir dos PCN, da BNCC e ainda das Diretrizes Pedagógicas da Sedu. Essas referências orientam, sobretudo, a seleção de conteúdos para serem trabalhados com os/as estudantes. Contudo, identificamos a ausência de um planejamento coletivo, ou seja, não há momentos sistemáticos de encontro, troca de experiências, diálogos ou avaliação das práticas pedagógicas. Cada professor e professora atua de maneira isolada, fundamentando-se em suas opiniões e conhecimentos pessoais. Essa realidade foi evidenciada tanto nas entrevistas realizadas quanto nas temáticas abordadas no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

O processo de ensino-aprendizagem acontece centrado na figura do professor ou professora, que assume o papel predominantemente de transmissor/a do conhecimento. Não foi constatada uma seleção temática que partisse de interesses investigativos ou de um tema gerador, conforme afirma Freire (2022b, p. 142), ao defender que “[...] educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo”.

Também merece destaque a forma como a religiosidade emergiu nas práticas observadas, sem qualquer problematização ou contextualização crítica. Tal abordagem preocupa, pois práticas que ignoram as questões de diversidade e preconceito comprometem os princípios de uma educação democrática e humanizadora. Como alerta Freire (1996, p. 37), “[...] a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Se o objetivo é uma educação libertadora, não podemos desconsiderar tais aspectos. É preciso dialogar com os/as estudantes, promovendo respeito à diversidade.

Por fim, é importante considerar a riqueza das aprendizagens possíveis dentro desse contexto. No entanto, ainda persiste de forma marcante a concepção de que “o/a professor/a ensina e os/as estudantes aprendem”, um paradigma que precisa ser superado. Como enfatiza Freire (1996, p. 47), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, faz-se necessário um movimento intencional para romper com essa lógica e construir práticas pedagógicas mais dialógicas, investigativas e emancipatórias.

7.4 DIMENSÃO 4 – FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Essa dimensão foi organizada em duas subseções, permitindo uma problematização e uma análise das respostas fornecidas pelos/as participantes. Cada subseção corresponde a uma das perguntas direcionadas, sendo estruturada de forma a refletir as especificidades das respostas. Essa divisão facilita a compreensão das questões investigadas, promovendo uma abordagem sistemática na análise dos dados, ao mesmo tempo em que valoriza as particularidades de cada ponto levantado pelos/as participantes.

7.4.1 O que dizem os professores e as professoras sobre a formação contínua no município pesquisado

Para esta parte, compilamos as respostas dos/as participantes em um quadro

proveniente da pergunta relacionada à formação contínua deles/as, destacando os apontamentos, reflexões, denúncias e possíveis anúncios dos/as entrevistados/as (Quadro 9), compreendendo que, segundo Saul e Silva (2014, p. 2066) afirmam, a denúncia aborda os conhecimentos e práticas curriculares originados da tradição eurocêntrica. Enquanto o anúncio se configura como uma proposta contra-hegemônica, visando à construção de um currículo crítico emancipatório.

Quadro 9 - A formação contínua no município pesquisado

Pergunta - No município em que você trabalha, como se dá a formação contínua de professores e professoras? Pode me contar um pouco?	
Professor 1	<p>“A formação eu acho que deixa um pouco a desejar, porque eu no meu caso, que é educação física, nunca teve uma formação específica para Educação Física. Podia trazer alguém de fora, específico para que a gente possa ter uma experiência mais nova. Às vezes, faz a formação junto, um monte de gente, todas as turmas e todas os professores, na verdade e aí a disciplina específica, no caso, deixa a desejar um pouquinho.</p> <p>Eu acho que a formação teria que ser por área: Educação Física numa área, Artes em outra, professor de sala em outro - de primeiro ano, segundo ano, dividido, separado. Seria melhor, uma forma melhor de a gente aprender, porque como hoje em dia, com essas várias coisas que vêm acontecendo nas escolas, esses problemas diferentes de autismo, de TDAH, a gente não está preparado para trabalhar com isso e tem que se virar e dar um jeito.</p> <p>Ler, estudar na <i>internet</i>. Eu acho que a prefeitura nesse caso, teria que ter um jeito de dar uma formação mais específica na área da gente, porque não adianta nada a gente fazer a formação, ler o que tem um currículo e não aprender nada.</p> <p>Teria que mudar um pouco essa formação. 2024 até o momento não me informaram nada de formação, me passaram os cursos fazer <i>on-line</i> pela <i>internet</i>”.</p>
Professor 2	<p>“Formação para professores no nosso município, sempre tem, mas uma queixa, por exemplo, na área da Educação Física, é formação na área de Educação Física. Formação o município dá! A gente participa das outras formações também, com os professores, todos os professores.</p> <p>2024 eu estou fazendo formação permanente <i>on-line</i>. A formação é contínua para o aprendizado da gente, que a gente sempre está aprendendo. É muito importante.</p> <p>Geralmente quando os outros vêm dar formação, geralmente foca mais em professores de sala de aula, de primeiro ao quinto ano, no pré, e a Educação Física fica meio de lado.</p> <p>A gente cobra sempre, para ter formação na nossa área que é um desejo da nossa categoria”.</p>
Professor 3	<p>“2024 até agora a gente não foi informado como vai estar acontecendo formação. A gente já está no mês de abril e por enquanto a gente não foi comunicado de nada.</p> <p>Até 2023, a gente se reunia na Secretaria de Educação, uma vez por trimestre, no contraturno, todos os professores da rede, para além dos direcionamentos da Secretaria de Educação, haver uma troca da realidade de cada profissional, das atividades que estavam sendo feitas nas escolas, para ampliar o repertório dos profissionais.</p> <p>Na escola, como geralmente nós somos só, tem um professor de Educação Física por escola, a gente fica limitado porque não tem com quem a gente trocar, nos planejamentos da gente também, dificilmente tem alguma pessoa para assessorar a gente, ajudar.</p>

	Essa formação é muito importante na secretaria quando reúne todos os profissionais, principalmente na questão da troca de experiências e de vivências que cada um tem na sua localidade. Amplia o repertório de cada profissional, às vezes é uma atividade que a gente pode fazer, e a gente consegue fazer, mas a gente não visualiza quando a gente está sozinho na escola. E cada um com a sua experiência, ajuda o profissional a melhorar”.
Professor 4	<p>“Nós temos a formação junto com os professores, que a gente dialoga com as práticas para os trimestres, o que vai ser abordado dentro do currículo e as outras formações de outros professores também que às vezes é trabalhado junto.</p> <p>A formação própria ou de outro profissional da área é o que eu e mais outros colegas da área específica da Educação Física do município, nós sentimos falta.</p> <p>2024 ainda nós não tivemos uma formação, não tivemos ainda o planejamento. A gente está seguindo do Estado”.</p>
Professora 5	<p>“O município deixa muito a desejar na disciplina de Educação Física, por não ter formação na área específica.</p> <p>Sempre tem formações no geral da educação, mas específico para Educação Física não, o que deixa uma lacuna bem grande para nós professores.</p> <p>O município sabe da realidade da escola porque essa formação a gente tem muitas <i>on-line</i>, mas que abrangem as questões do município, dentro da nossa disciplina, não temos.</p> <p>Em 2024 já estamos tendo várias formações na escola de tempo integral, porém nada específico de Educação Física”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir das entrevistas concedidas.

Ao realizarmos uma análise cuidadosa das reflexões dos professores e da professora participantes a respeito da formação contínua no município, torna-se evidente que há um consenso sobre a relevância e a necessidade desses momentos formativos compartilhados com os/as profissionais de área. Esse reconhecimento da importância da formação permanente não surge apenas como uma demanda profissional, mas também como uma prática que fortalece o vínculo entre teoria e prática, potencializando o desenvolvimento coletivo e individual. É nesse contexto que resgatamos as palavras de Freire (2001b, p. 19), que reforçam essa vontade expressa pelos professores e pelas professoras:

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas.

Essa citação de Freire nos convida a refletir sobre a abrangência do processo educativo, que não se limita à transmissão de conhecimentos, mas envolve toda a gama de atividades e sentimentos que constituem a experiência humana. Ao trazer esses elementos à tona, Freire (2001b) sugere que aprender e ensinar são atividades

indissociáveis da vida, impregnadas de aspectos emocionais, sociais e culturais. Nesse sentido, a formação permanente se torna um espaço não apenas para o aprimoramento técnico, mas também para a troca de experiências e a construção de um conhecimento que é, ao mesmo tempo, pessoal e coletivo.

Os professores e as professoras reconhecem esses momentos formativos como um espaço privilegiado de diálogo, em que a partilha de vivências e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas permitem o fortalecimento da autonomia docente e a criação de novas possibilidades de ensino. Sobre esse aspecto, o Professor 3 enfatiza que a formação promove:

“[...] uma troca da realidade de cada profissional, das atividades que estavam sendo feitas nas escolas, para ampliar o repertório dos profissionais. Na escola, como geralmente nós somos só, tem um professor de Educação Física por escola, a gente fica limitado porque não tem com quem a gente trocar”.

Além disso, é importante destacar que essa disposição dos professores e das professoras em participar de formações permanentes está profundamente alinhada com a visão de Freire, para quem o ato de ensinar está intrinsecamente ligado à curiosidade, à dúvida e à reinvenção constante do saber. Nesse sentido, o Professor 2 afirma que: “A formação é contínua para o aprendizado da gente, que a gente sempre tá aprendendo. É muito importante”, evidenciando que os momentos de formação permanente não são encarados como obrigação profissional, mas como oportunidades para crescimento e compromisso com uma educação transformadora, que valoriza o diálogo, o respeito às experiências dos educadores e educadoras.

Assim, ao analisarmos as considerações dos professores e das professoras percebemos que a formação permanente não é vista apenas como um instrumento de atualização profissional. Trata-se de um componente essencial para o desenvolvimento humano e pedagógico, que alimenta o desejo de continuar aprendendo e ensinando, sempre em diálogo com o outro e com o mundo e se apresenta como um processo que vai além do aperfeiçoamento técnico, configurando-se como uma prática emancipatória e coletiva, em sintonia com os princípios da pedagogia freireana.

Observamos que todos/as os/as participantes mencionaram que, no ano de 2024, até aquele momento da pesquisa, não haviam tido a oportunidade de participar ou sequer

receberam convites para formações permanentes presenciais no município. Esse relato revela uma lacuna nos processos formativos e pedagógicos dos/as profissionais, que sentem a ausência desses momentos. A falta de formação presencial é percebida como uma perda, especialmente em um contexto em que o encontro e a troca de experiências com outros/as profissionais são essenciais para a construção coletiva de conhecimentos.

O Professor 2, ao comentar essa situação, reforça o desejo da categoria por mais iniciativas de formação, ao afirmar: “A gente cobra sempre, para ter formação na nossa área que é um desejo da nossa categoria”. Essa fala não apenas sublinha a importância atribuída à formação permanente, mas também evidencia uma demanda que vem sendo reiterada por eles/as, que anseiam por espaços de diálogo e aperfeiçoamento. A ausência de convites para encontros presenciais é sentida como uma lacuna.

O Professor 1 também manifesta sua percepção do cenário atual, ao destacar a falta de informações e oportunidades presenciais de formação: “Teria que mudar um pouco essa formação. 2024 até o momento não me informaram nada de formação, me passaram os cursos fazer *on-line* pela *internet*”. Sua fala indica uma inquietação com a substituição das formações presenciais por alternativas *on-line* que, embora possam ser úteis em determinadas situações, não atendem plenamente à necessidade de interação e troca que as formações presenciais proporcionam, com o encontro físico com colegas de área, a partilha de experiências e o debate, valorizando o encontro, o diálogo e a formação coletiva.

7.4.2 Formação específica em Educação do Campo no município investigado e a participação dos/as entrevistados/as nessas atividades formativas

Com a conclusão dessa análise, avançamos para a quinta e última questão direcionada aos/às participantes: "No seu município, já ocorreu algum curso ou formação específica sobre Educação do Campo? Você teve a oportunidade de participar? Se sim, pode nos contar um pouco sobre essa experiência?" As respostas obtidas indicaram que, apesar de os professores e a professora terem conhecimento sobre a realização de duas formações relacionadas ao tema, apenas o Professor 4 teve a oportunidade de participar do Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra, que

começou em outubro de 2015 e se estendeu até dezembro de 2016, com carga horária de 180 horas. A seguir, vamos explorar as considerações feitas pelo professor sobre essa formação:

“Particpei, já tem um tempinho. Foi até uma formação em parceria com a Ufes e Secretaria de Educação - Escola da Terra. Foi uma experiência boa, porque, como eu também dava aula nas escolas da cidade, a minha carga de conhecimentos estava aplicada só lá. Então, vinha para a escola do campo e às vezes até os alunos ficavam, assim, um pouco desconhecido do que era aquela prática, por mais que eu apresentasse. Então, esse curso foi muito bom, deu um leque para conhecer como trabalhar nessa escola do interior, escola do campo” (Entrevista do Professor 4 concedida à pesquisadora – 04/04/2024).

Nas palavras do professor, o curso foi uma experiência positiva, pois proporcionou conhecimentos específicos voltados para serem aplicados nas escolas do campo, um ambiente que, de acordo com ele, é muitas vezes desconhecido até mesmo pelos próprios estudantes que vivem nesse contexto. Essa observação ressalta a importância de uma formação que não apenas aprofunde o entendimento dos educadores e das educadoras sobre a realidade do campo, mas também ajude a conectar o conhecimento escolar com a realidade dos/as estudantes.

No entanto, há um ponto em sua fala que gera certa ambiguidade, quando o professor menciona "aquela prática", sem explicitar claramente a que tipo de prática pedagógica está se referindo. Fica difícil compreender exatamente o que ele quis destacar nesse momento. Essa falta de clareza pode indicar a necessidade de mais detalhes para que possamos entender plenamente o impacto dessa formação em seu cotidiano escolar e, conseqüentemente, identificar quais práticas concretas foram transformadas ou reforçadas por meio do curso na atuação pedagógica.

Os Professores 3 e 4 mencionaram estar cientes da realização de duas formações no município voltadas para a educação no campo, no entanto, ambos declararam não ter participado efetivamente desses momentos formativos. O Professor 3, ao compartilhar sua percepção, destacou:

“Aqui no município desde que eu estou trabalhando na educação, houveram duas formações.³⁶ A primeira, a formação da escola da terra capixaba. Nessa

³⁶ As formações mencionadas pelo professor ocorreram no município em dois momentos distintos, nos anos de 2016 e 2018, ambas com enfoque na Educação do Campo. A primeira formação foi o Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra, coordenado por Irineu Foerste da Ufes, com uma carga horária total de 180 horas. Esse curso teve início em outubro de 2015 e se estendeu até dezembro de 2016, contando com a participação de 32 professores e professoras. A segunda formação ocorreu em 2018

a secretaria solicitou que a gente fizesse as inscrições e alguns professores foram sorteados para participar. Eu, infelizmente, não fui agraciado com a participação. Na segunda, que foi a formação para professores de salas multisseriadas, no ano de 2018, eu não estava na rede de Conceição. Foi o único ano que eu não trabalhei em Conceição. Essa foi aberta para todos os profissionais, aos sábados, porém como eu não estava na rede, eu não pude participar” (Entrevista do Professor 3 concedida à pesquisadora – 03/04/2024).

O Professor 4 salienta que “Já tiveram duas formações no nosso município, porém eu não tive oportunidade de participar. Não me recordo porque que eu não participei, mas eu não participei”.

Esse cenário é especialmente preocupante, pois ausência de participação dos professores e das professoras nessas formações pode, assim, representar uma perda, tanto para o desenvolvimento profissional quanto para a qualidade da prática educativa nas escolas do campo. Pensamos que formação específica sobre Educação do Campo é fundamental para contribuir com o desempenho dos/as docentes nesse contexto, valorizando as particularidades e potencialidades das comunidades.

Além disso, os/as participantes relatam a falta de oportunidade de participação em formações específicas de Educação Física. De acordo com a Professora 5: “Sempre tem formações no geral da educação, mas específico para educação física não, o que deixa uma lacuna bem grande para nós professores”. Para que as formações cumpram seus objetivos, é importante que partam das necessidades dos educadores e da educadoras que atuam no campo, garantindo que eles/as possam participar de todo o processo formativo, desde o levantamento das demandas até a aplicação do plano de ação.

Os Professores 1 e 2 declararam que a municipalidade não tem promovido formações específicas voltadas para a Educação do Campo, o que resultou na ausência de oportunidades para que eles pudessem participar de momentos formativos nesse âmbito. Vejamos as considerações do Professor 1:

e foi intitulada Formação Continuada de Educadores e Educadoras de Salas Multisseriadas do Ensino Fundamental II em Escolas do Campo, também no município de Conceição do Castelo. Essa formação foi realizada sob a perspectiva da pedagogia freireana, sendo proposta por Débora Monteiro do Amaral e Valter Martins Giovedi, da Ufes, com uma carga horária de 70 horas, desenvolvida no regime de alternância entre momentos de estudo teórico e prática pedagógica, de abril a dezembro de 2018. Contou com a participação de 20 professores e professoras e teve como foco a capacitação de educadores e educadoras que trabalham em salas multisseriadas, um formato comum nas escolas do campo.

“Pelo que eu me lembro não teve nenhuma formação específica para o campo. O que eu vejo, questão desse currículo, dessa formação, seria a gente fazer um currículo para todo mundo seguir a mesma coisa, porque na verdade, cada um dá aula do seu jeito, segue do jeito que quiser. A gente teria que fazer, sentar, fazer, formalizar um currículo para a cidade, para as escolas do campo para todo mundo seguir o mesmo caminho. O certo seria isso. Só que se fala muito de BNCC, currículo do estado, currículo da cidade, só que não tem nada específico em cima dessa área para que a gente possa pegar e seguir o mesmo caminho em todo mundo. Eu acho que seria bem melhor se a gente fizesse, formalizasse um currículo, que a gente poderia seguir todas as escolas no mesmo caminho” (Entrevista do Professor 1 concedida à pesquisadora – 25/03/2024).

O posicionamento do professor em relação ao "currículo" nos remete às reflexões de Freire (2022b, p. 117), que adverte sobre os currículos que falham por não considerarem a realidade daqueles/as a quem se destinam:

[...] não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados de planos, de natureza política ou simplesmente docente que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa.

Essa citação reforça a importância de uma abordagem educativa que não seja imposta de forma unilateral, mas que dialogue com as experiências e necessidades concretas dos/as estudantes.

Nesse sentido, acreditamos que a formação permanente dos professores e das professoras tem um papel fundamental, ao oferecer subsídios teóricos e práticos que os/as capacitem para desenvolver um currículo mais contextualizado e participativo, fornecendo as bases necessárias para que se sintam mais seguros/as e embasados/as ao planejarem e ministrarem suas aulas, especialmente no campo da Educação Física.

A formação permanente, ao oferecer espaços de reflexão e diálogo entre teoria e prática, possibilita ao educador e à educadora não apenas a ampliação de seus conhecimentos, mas também promove a construção de um currículo que não seja apenas uma lista de conteúdos, mas uma ferramenta que auxilia o professor e a professora em sua prática pedagógica.

O Professor 2 afirma que, até o momento da pesquisa, o município não tinha oferecido nenhuma formação específica direcionada às escolas do campo. No entanto, ele reconhece a importância fundamental de uma capacitação voltada para essa realidade, destacando especialmente a necessidade de uma formação específica na

área de Educação Física. Segundo suas considerações, essa formação não seria apenas um diferencial, mas sim uma necessidade para que os professores e as professoras possam lidar de maneira mais adequada com os desafios e as particularidades do ensino de Educação Física no contexto das escolas do campo. Observemos suas colocações:

“Em relação à Educação no Campo, nosso município não propôs nenhum curso para a gente aprender a lidar a respeito de trabalhar na zona rural. A gente trabalha, mas pela experiência que a gente tem. Mas é uma coisa que falta e que seria interessante, para a gente enquanto profissional estar aprendendo. Sabemos que a realidade deles é totalmente diferente da cidade, e seria interessante a gente fazer uma formação para saber como lidar. Saber da realidade dos meninos da zona rural, o que eles almejam em relação à Educação Física, o que a gente pode ajudar no desenvolvimento deles. Seria muito interessante a prefeitura dar um curso, uma formação para a gente aplicar para eles, que ia ajudar muito o desenvolvimento deles tanto no nosso também. A aula seria mais gratificante para os alunos e isso é uma coisa, que a gente bate, a gente cobra. Eu sou muito questionador a respeito dessas coisas de formação e é um pedido e está em falta. Esse tipo está em falta em relação a essa formação para gente, na área de Educação Física, principalmente” (Entrevista do Professor 2 concedida à pesquisadora – 01/04/2024).

Nas colocações do professor, percebemos que ele expressa um desconhecimento em relação às formações oferecidas pelo município que tratam especificamente da Educação do Campo. Apesar de não estar ciente dessas formações, reconhece a importância que esses momentos formativos representam para a melhoria das práticas pedagógicas.

Ele entende que tais oportunidades são fundamentais para o aprimoramento do desenvolvimento das aulas, proporcionando subsídios que ajudam a adequar os conteúdos e metodologias às necessidades específicas dos/as estudantes das escolas do campo, demonstrando reconhecer a necessidade de abordagens que considerem as particularidades socioculturais e econômicas da comunidade em que a escola está inserida, valorizando suas experiências e conhecimentos.

8 O PRODUTO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos de maneira objetiva o produto resultante desta pesquisa, destacando suas principais características. No entanto, é importante ressaltar que o material completo foi desenvolvido separadamente e se concretiza na forma de um caderno didático, estruturado como uma proposta de formação permanente. Este caderno reúne reflexões teóricas e sugestões voltadas à formação contínua dos professores e das professoras de Educação Física, especialmente no contexto das escolas do campo. Assim, ao sintetizar os aspectos centrais da produção, esta seção visa contextualizar sua relevância e demonstrar como ele se articula com os objetivos mais amplos da pesquisa.

8.1 MOTIVAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DO CADERNO DIDÁTICO

Desde o momento em que iniciamos a coleta e produção dos dados da pesquisa, que envolvem trabalhar diretamente com os/as participantes dentro das escolas, optamos por manter um diálogo constante e escuta. Essa escolha foi feita para garantir que o estudo fizesse sentido no contexto em que está inserido e também que fosse uma verdadeira oportunidade de crescimento para todos os/as envolvidas/as. Ao promover uma comunicação contínua e ouvir atentamente as perspectivas e necessidades dos/as participantes, buscamos garantir que o estudo fosse relevante e produtivo e trouxesse contribuições para o contexto. “Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 1996, p. 119).

Dessa maneira, durante uma das nossas interações com um professor participante da pesquisa, uma fala registrada no diário de campo destacou a importância de documentar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores nas escolas envolvidas no estudo. Essa anotação sugeriu que as práticas não deveriam ser apenas relatadas e organizadas de forma sistemática, mas também, eventualmente, divulgadas para que pudessem ser compartilhadas e apreciadas por um público mais amplo, contribuindo para a troca de experiências e o aprimoramento da abordagem:

“Aqui na escola, trabalhamos atividades propostas pelo Currículo Estadual, BNCC, Secretaria de Educação, mas tentamos ouvir as crianças também (na

medida do possível, risos). Fazemos muita coisa diferente, atrativa e que as pessoas lá fora não ficam sabendo, às vezes os próprios colegas de área não conhecem o nosso trabalho, mesmo estando em um município tão pequeno. Seria muito bom mostrar que estamos aqui, que dentro da estrutura e materiais que a escola oferece e de acordo com o que acreditamos, nós procuramos fazer uma educação que faz sentido para a vida dos nossos estudantes” (Nota de campo 1. Aguardando os estudantes na sala para iniciar a aula. Abril de 2024).

Pensamos que essa contribuição do Professor 3 nos provoca reflexões e dialoga com o presente estudo, que busca compreender as seguintes questões: “Como têm ocorrido as práticas pedagógicas dos professores e das professoras de Educação Física nas escolas do campo no município de Conceição do Castelo, no estado do Espírito Santo” e “Quais as fragilidades e potencialidades dessas práticas? Os professores e as professoras desse componente curricular atuam em sala de aula embasados por qual concepção pedagógica?”

Compreendemos que o depoimento do professor é essencial neste processo de pesquisa, pois ele nos permite conhecer e compreender seus pontos de vista e aspirações de forma mais profunda. Durante o momento da entrevista, deparamos com indicadores que apontam claramente a necessidade de implementação de uma formação contínua para esses/as profissionais. Dentre eles, vamos citar:

[...] essa formação é muito importante na secretaria quando reúne todos os profissionais, principalmente na questão da troca de experiências e de vivências que cada um tem na sua localidade. Amplia o repertório de cada profissional, às vezes é uma atividade que a gente pode fazer, e a gente consegue fazer, mas a gente não visualiza quando a gente está sozinho na escola. E cada um com a sua experiência, ajuda o profissional a melhorar (Entrevista do Professor 3 concedida à pesquisadora – 03/04/2024).

A necessidade de uma formação permanente³⁷ no município em estudo é notória, quando paramos para escutar os professores e as professoras. Afinal, o exercício contínuo de aprender é necessário para que possamos construir um ambiente de aprendizagem significativo e enriquecedor, tanto para os/as estudantes quanto para nós mesmos/as, além da construção coletiva de saberes e fazeres, pois acreditamos que “[...] a melhora da qualidade da educação implica a Formação Permanente dos educadores” (Freire, 2001b, p. 72).

A presente pesquisa, em sua totalidade, está fundamentada em objetivos claramente definidos e bem delineados e o produto educacional, em particular, apoia-se

³⁷ Sobre esse aspecto, detalhamos mais no momento da análise dos dados, na seção anterior.

fortemente em: propor um programa de formação permanente na perspectiva freireana, a partir das situações dos professores e das professoras, considerando os limites e potencialidades das práticas de Educação Física vigentes nas escolas do campo. E, ainda, elaborar um Caderno Didático com proposta de formação permanente na perspectiva freireana para professores e professoras de Educação Física das escolas do campo do Município de Conceição do Castelo, no estado do Espírito Santo.

Figura 9 - Capa do Caderno Didático – Produto da pesquisa



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Pensando assim, o produto de pesquisa pretende se concretizar por meio de um caderno didático, com o desenvolvimento de uma proposta de formação permanente destinada aos professores e às professoras de Educação Física, elaborada com base em relatos, análise de documentos, entrevistas e observações realizadas durante o período de pesquisa, buscando atender às necessidades e desafios identificados. É válido ressaltar que a concepção de formação continuada de educadores e

educadoras aqui defendida é o paradigma da “formação permanente freireana”³⁸, que prioriza a realidade concreta desses sujeitos como o elemento central na construção dos momentos formativos, em vez de seguir práticas e ações formativas prontas, preparadas e organizadas fora do contexto real dos/as participantes.

8.2 COMO ESTÁ ORGANIZADO

O caderno didático, com um total de 60 páginas, está estruturado em 7 seções, complementadas com as referências bibliográficas e anexos que fundamentam a pesquisa.

Figura 10 - Sumário do Caderno Didático – Produto da pesquisa

10 APRESENTAÇÃO	
13 METODOLOGIA ADOTADA	
19 PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE	21 TRAMA CONCEITUAL: FORMAÇÃO PERMANENTE NA PERSPECTIVA FREIREANA
30 SOBRE A REORIENTAÇÃO CURRICULAR E O CURRÍCULO CRÍTICO-LIBERTADOR	
34 ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE NA PERSPECTIVA FREIREANA	49 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
52 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
55 ANEXOS	

Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Sua organização segue uma sequência, começando com uma apresentação que contextualiza o objetivo e a relevância da proposta. Logo em seguida, na seção 2, é

³⁸ Sobre essa concepção de formação permanente freireana abordamos de forma mais completa na seção 5.

detalhada a metodologia proposta, explicando os procedimentos e as abordagens utilizadas.

Na seção 3, o caderno se aprofunda na proposta de formação permanente, alinhando-a à perspectiva freireana, que valoriza a reflexão crítica, a prática transformadora e o compromisso com a emancipação. A seção 4 expande esta proposta, apresentando uma trama conceitual sobre a formação permanente na perspectiva de Paulo Freire, com destaque para o referencial teórico que orienta o estudo, permitindo ao leitor compreender as bases filosóficas e pedagógicas que o sustentam.

Na seção 5, é explorado o conceito de reorientação curricular, com uma abordagem particular no currículo crítico-libertador, propondo uma reflexão profunda sobre como os currículos podem ser transformados para promover uma educação libertadora. A seção 6 oferece uma visão detalhada da organização prática da proposta de formação permanente, apresentando um cronograma dos encontros, as falas significativas, a organização temática de cada momento formativo e os referenciais bibliográficos que sustentam o conteúdo.

Na seção 7, são feitas considerações finais sobre a proposta, sintetizando as principais aprendizagens. Ao final, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos, que incluem materiais complementares de apoio para a aplicação das práticas propostas.

8.3 SOBRE AS FALAS SIGNIFICATIVAS

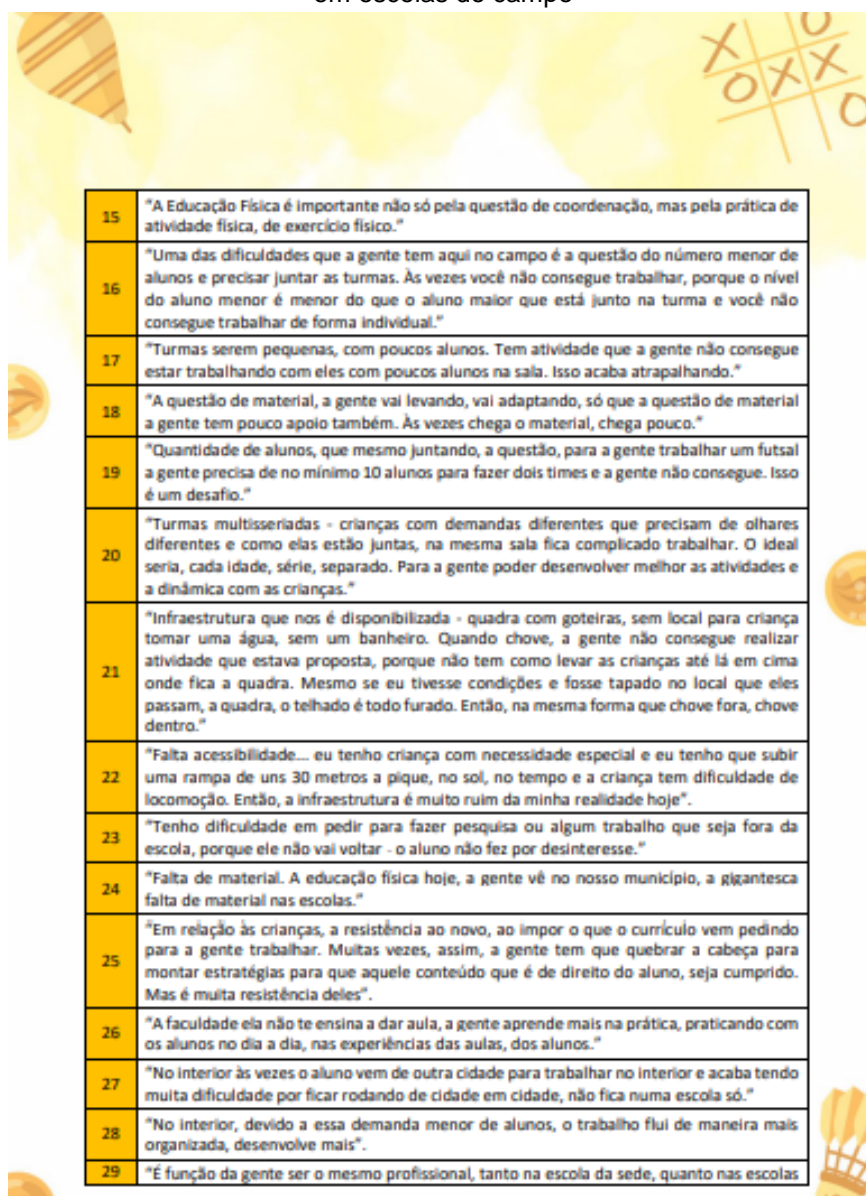
A proposta de formação permanente na perspectiva freireana parte do princípio de que precisa partir das necessidades e interesses dos professores e das professoras envolvidos/as. Dessa forma, a proposta em questão teve como ponto de partida as falas significativas obtidas no contexto da pesquisa, no momento das entrevistas com os/as participantes, bem como na observação e no acompanhamento das práticas pedagógicas nas escolas investigadas.

Buscamos identificar falas que, na perspectiva dos professores e das professoras participantes, denunciassem contradições em suas práticas pedagógicas, revelassem

suas percepções e concepções e evidenciassem os limites explicativos presentes em suas análises.

Com base nisso, organizamos um quadro contendo as falas significativas extraídas do contexto da pesquisa. Consideramos como falas significativas aquelas que emergem dos sujeitos diretamente envolvidos no cenário investigado, expressando os problemas que enfrentam e o modo como os compreendem. Essas falas refletem questões coletivas marcadas por desafios e limites explicativos. Ao concluir a análise das entrevistas realizadas com os/as cinco participantes, identificamos um total de 34 falas significativas, conforme apresentamos abaixo parte delas.

Figura 11 - Levantamento das falas significativas dos/as participantes da pesquisa sobre o trabalho em escolas do campo



15	"A Educação Física é importante não só pela questão de coordenação, mas pela prática de atividade física, de exercício físico."
16	"Uma das dificuldades que a gente tem aqui no campo é a questão do número menor de alunos e precisar juntar as turmas. Às vezes você não consegue trabalhar, porque o nível do aluno menor é menor do que o aluno maior que está junto na turma e você não consegue trabalhar de forma individual."
17	"Turmas serem pequenas, com poucos alunos. Tem atividade que a gente não consegue estar trabalhando com eles com poucos alunos na sala. Isso acaba atrapalhando."
18	"A questão de material, a gente vai levando, vai adaptando, só que a questão de material a gente tem pouco apoio também. Às vezes chega o material, chega pouco."
19	"Quantidade de alunos, que mesmo juntando, a questão, para a gente trabalhar um futsal a gente precisa de no mínimo 10 alunos para fazer dois times e a gente não consegue. Isso é um desafio."
20	"Turmas multisseriadas - crianças com demandas diferentes que precisam de olhares diferentes e como elas estão juntas, na mesma sala fica complicado trabalhar. O ideal seria, cada idade, série, separado. Para a gente poder desenvolver melhor as atividades e a dinâmica com as crianças."
21	"Infraestrutura que nos é disponibilizada - quadra com goteiras, sem local para criança tomar uma água, sem um banheiro. Quando chove, a gente não consegue realizar atividade que estava proposta, porque não tem como levar as crianças até lá em cima onde fica a quadra. Mesmo se eu tivesse condições e fosse tapado no local que eles passam, a quadra, o telhado é todo furado. Então, na mesma forma que chove fora, chove dentro."
22	"Falta acessibilidade... eu tenho criança com necessidade especial e eu tenho que subir uma rampa de uns 30 metros a pique, no sol, no tempo e a criança tem dificuldade de locomoção. Então, a infraestrutura é muito ruim da minha realidade hoje".
23	"Tenho dificuldade em pedir para fazer pesquisa ou algum trabalho que seja fora da escola, porque ele não vai voltar - o aluno não fez por desinteresse."
24	"Falta de material. A educação física hoje, a gente vê no nosso município, a gigantesca falta de material nas escolas."
25	"Em relação às crianças, a resistência ao novo, ao impor o que o currículo vem pedindo para a gente trabalhar. Muitas vezes, assim, a gente tem que quebrar a cabeça para montar estratégias para que aquele conteúdo que é de direito do aluno, seja cumprido. Mas é muita resistência deles".
26	"A faculdade ela não te ensina a dar aula, a gente aprende mais na prática, praticando com os alunos no dia a dia, nas experiências das aulas, dos alunos."
27	"No interior às vezes o aluno vem de outra cidade para trabalhar no interior e acaba tendo muita dificuldade por ficar rodando de cidade em cidade, não fica numa escola só."
28	"No interior, devido a essa demanda menor de alunos, o trabalho flui de maneira mais organizada, desenvolve mais".
29	"É função da gente ser o mesmo profissional, tanto na escola da sede, quanto nas escolas

Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

As falas significativas selecionadas desempenharão um papel central na escolha do Tema Gerador durante o processo de formação continuada com os professores e as professoras de Educação Física. Essas falas, carregadas de sentido e expressão das vivências e reflexões dos/as participantes envolvidos, servirão como ponto de partida para identificar questões centrais e estruturantes que emergem do contexto das práticas pedagógicas observadas e analisadas.

8.4 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Para fornecer uma compreensão mais detalhada do programa formativo que propomos, desenvolvemos uma estrutura que organiza de maneira sistemática suas etapas principais. Nesse esquema, destacamos os temas centrais de cada encontro, as metodologias sugeridas e as atividades que podem ser organizadas ao longo do processo.

Essa organização representa uma sugestão que pode ser dialogada a todo momento conforme as necessidades, interesses e contribuições dos/as participantes. A ideia é que cada encontro seja um espaço de construção coletiva do conhecimento, permitindo que as experiências e vivências dos professores e professoras sejam incorporadas e discutidas a partir das experiências das práticas pedagógicas e referenciadas na perspectiva crítico-reflexiva.

Além disso, buscamos alinhar essa estrutura aos princípios freireanos, garantindo que a formação seja pautada pelo diálogo, pela reflexão crítica e pela participação ativa dos/as envolvidos/as. Dessa forma, os temas e propostas poderão ser continuamente ajustados e aprimorados a partir das interações e dos desafios definidos no decorrer do trabalho.

A seguir, apresentamos essa estrutura:

Figura 12 - Estrutura e organização da proposta de formação permanente

Proposta de Formação Permanente para Professores de Educação Física das Escolas do Campo de Conceição do Castelo/ES				
Princípios Formação Permanente Freireana				
	1. Diálogo 2. Participação 3. Práxis libertadora 4. Educação – Ato político	5. Leitura do mundo 6. Reflexão crítica 7. Currículo crítico-libertador		
Etapas da Formação	Primeira etapa - entendida como uma etapa de análise, caracterizada por um período de aprofundamento científico e de compreensão crítica das questões que envolvem a formação e as situações elencadas pelos participantes.	Organização e planejamento inicial dos encontros	1º Encontro Práticas pedagógicas e os desafios em sala de aula	Apresentação da proposta de formação permanente aos participantes; Diálogo sobre as expectativas em relação à formação; Apresentação e problematização das falas significativas obtidas no período da pesquisa e construção das pautas temáticas de estudo; Reflexões - aula contextualizada e uma aula descontextualizada; Apresentação do estudo individual do Capítulo 2 – “A concepção ‘bancária’ da educação como instrumento de opressão” – Pedagogia do Oprimido.
			2º Encontro Educação “bancária” e diálogos para sua superação	Continuando a construção da pauta temática de estudo; O que é Educação Bancária a partir da sugestão de leitura proposta; Proposta de reflexão sobre a sua prática de sala de aula, estabelecer conexões com as ideias e conceitos abordados no texto estudado; Exposição dos princípios dessa formação permanente; Proposta de leitura e estudo individual do Prefácio: “O sonho do professor sobre a educação libertadora” - Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.
			3º Encontro Motivação do professor e proposta curricular	Diálogo sobre o texto indicado no encontro anterior; Estudo coletivo: “O currículo hegemônico e a violência curricular” (Giovedi, 2016) Reflexões críticas das experiências nas escolas, à luz das teorias e perspectivas discutidas; Apresentação da proposta de leitura e estudo individual do Capítulo 3 – “A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade” – Pedagogia do Oprimido.
			4º Encontro Temas geradores	Retomada dos conceitos apresentados na leitura individual e Investigação dos temas geradores e sua metodologia – Freire (2022). Apresentação dos antecedentes históricos e dos fundamentos que distinguem a Educação Rural da Educação do Campo; Estudo coletivo: Uma Pedagogia Crítico –Emancipatória e Didática Comunicativa, na Educação Física Escolar Kunz (1994); Construção do tema gerador significativo para a coletividade; Apresentação da proposta de leitura e estudo individual: o ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada e problematizada.
	Segunda etapa ⁹ - momento de transformar as reflexões em ação e começar a implementar as ideias desenvolvidas, pensando e construindo, de forma coletiva, propostas curriculares e práticas pedagógicas no âmbito da Educação Física.		5º Encontro Currículo e prática pedagógica	Estudo dos conceitos fundamentais para o levantamento preliminar da realidade local: 1) situações-limites; 2) Falas significativas (ANEXO A); 3) limites explicativos; Apresentação das etapas da construção do currículo e da prática pedagógica na perspectiva freireana e da Educação do Campo e Educação Física. Kunz (2001). 1) Levantamento preliminar da realidade local. 2) Escolha de situações significativas. 3) Caracterização e contextualização de temas/contratemas geradores sistematizados em uma rede de relações temáticas. 4) Elaboração de questões geradoras. 5) Construção de planejamentos para a intervenção na realidade. 6) Preparação das atividades comunitárias participativas. Estudo individual: Temas geradores como contribuição metodológica para a prática docente.
			6º Encontro Rede temática	Construção da Rede Temática Construção da BASE da Rede Temática a partir das falas significativas levantadas junto à comunidade – ANEXO B; Tema Gerador, Falas Significativas e Contratema: 1º passo – escolha do tema gerador; 2º passo - identificação das relações entre as falas significativas da comunidade; 3º passo – caracterização de um contratema esclarecimento: planos local, microsossial e macrosossial; 4º passo – plano local; 5º passo – plano microsossial; 6º passo – plano macrosossial.
			7º Encontro Rede temática	Retomada da elaboração coletiva do currículo significativo freireano na Educação do Campo, com foco na Educação Física; Observando os passos apresentados no ANEXO B: 1º passo – escolha do tema gerador; 2º passo - identificação das relações entre as falas significativas da comunidade; 3º passo – caracterização de um contratema esclarecimento: planos local, microsossial e macrosossial; 4º passo – plano local; 5º passo – plano microsossial; 6º passo – plano macrosossial.
			8º Encontro Elaboração de propostas de ação	Exposição e debate sobre exemplos de atividades programáticas centradas no diálogo, que foram criadas e aplicadas em contextos de formação. Produção coletiva de programações e de atividades pedagógicas contextualizadas Levantamento coletivo de propostas de ação possíveis de prática nos contextos profissionais dos educadores participantes.
			9º Encontro Elaboração de propostas de ação e avaliação	Retomada das elaborações; Reflexão sobre as intencionalidades dos planos elaborados; Avaliação e autoavaliação da formação.

⁹ A segunda etapa desta proposta está atualmente em uma fase inicial de elaboração, devendo ser finalizada e consolidada com a colaboração dos/as participantes, especialmente por meio das atividades Tempo Comunidade (não presenciais). Embora tenha um caráter mais voltado à proposição de novas ideias, essa etapa ainda é profundamente influenciada por uma prática analítica contínua. Nesse processo, a reflexão e a construção de alternativas serão postas em prática, buscando encontrar soluções para superar as situações-problemas identificadas.

Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Para finalizar, destacamos que a experiência de ouvir os professores e a professora, participar de seus momentos em sala de aula, estar junto com as pessoas da comunidade e com os/as estudantes se revelou um percurso inspirador e enriquecedor, que nos permitiu explorar, acompanhar e aprender com aqueles sujeitos que estão na escola que tanto defendemos. Essa realidade escolar nos desafia a questionar e a romper com as práticas educativas impostas, conduzindo-nos a uma perspectiva que valoriza a autonomia, a reflexão crítica e a libertação. Para isso, entendemos que a formação permanente para professores e professoras na perspectiva freireana seja fundamental e necessária a essa práxis libertadora.

9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As considerações deste estudo nos provocam a refletir se os/as estudantes são verdadeiramente sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem ou se são tratados/as apenas como receptores passivos de conhecimento, ou seja, como meros objetos. Também refletimos se essas práticas pedagógicas desenvolvidas promovem o desenvolvimento do pensamento crítico nos/as estudantes, ou se elas são apenas "pensadas", sem a devida valorização de suas experiências e vivências. Ao levantar essas questões, o estudo contribuiu para uma análise do ambiente das escolas do campo e das formas como o ensino de Educação Física é concebido e praticado.

Durante a observação e registro das práticas pedagógicas ao longo deste estudo, foi possível constatar que, em várias ocasiões, a compreensão de mundo, as práticas sociais, os saberes e falas dos/as estudantes não foram deixados de lado ou desprezados. Porém, observamos que não foram problematizados da forma que poderiam.

A pesquisa também evidenciou uma carência de referenciais teóricos e autores que já se dedicaram ao estudo e à produção de conhecimento nessa área específica. Essa lacuna reforça a percepção da necessidade de aprofundamento e sistematização das reflexões sobre o tema, impulsionando-nos a ampliar nossas buscas. Dessa forma, essa falta de referências consolidadas não representou apenas como um desafio, mas também como uma motivação para esta produção.

É fundamental destacar que nossa pesquisa buscou se aproximar da realidade escolar com um olhar investigativo voltado para o conhecimento do contexto, compreendendo as dinâmicas internas, os desafios e as potencialidades presentes nas aulas de Educação Física. Propusemo-nos a identificar tanto as possibilidades quanto as fragilidades, entendendo que ambas podem servir como bases e sustentação para reflexões e para a formulação de propostas que colaboram com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam às necessidades específicas das aulas de Educação Física das escolas do campo e podem subsidiar a proposta de formação permanente pensada neste estudo.

A organização e a elaboração do caderno didático representa um esforço significativo para consolidar uma proposta de formação permanente que se fundamenta na problematização das fragilidades e potencialidades identificadas no contexto da Educação Física nas escolas do campo. Esse processo envolve um olhar atento para as demandas e desafios específicos enfrentados por professores e professoras, bem como o reconhecimento das riquezas e possibilidades presentes em suas práticas pedagógicas.

Ao propor essa formação, buscamos não apenas oferecer subsídios teóricos e práticos, mas também fomentar um espaço de diálogo e reflexão coletiva, no qual os/as profissionais possam repensar suas abordagens e construir, de forma colaborativa, estratégias mais eficazes e contextualizadas e alinhadas às realidades e necessidades das comunidades em que as escolas estão inseridas.

Essas experiências não apenas ampliaram nosso repertório teórico e metodológico, mas também nos ofereceram oportunidades concretas de colocar em prática o que foi aprendido, conectando a teoria com a realidade observada em campo. Esse processo nos levou a refletir sobre a relevância dos investimentos na formação de professores e professoras, especialmente por meio de programas de pós-graduação em modalidades profissionais, pois percebemos o quanto é difícil alguns professores e professoras obterem licença ou redução da carga horária de trabalho para poderem se dedicar integralmente aos estudos.

Reconhecemos, contudo, que o objetivo deste estudo não foi, nem poderia ser, esgotar as investigações acerca do tema, dada sua complexidade e amplitude. Em vez disso, esperamos que a pesquisa possa servir como um estímulo para novas reflexões, investigações e propostas que deem continuidade ao debate sobre a formação permanente de professores e professoras de Educação Física no campo, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas críticas, transformadoras e contextualizadas nas realidades locais.

Certamente, este estudo não representa o ponto final desta investigação, pois há uma necessidade contínua de se explorarem e aprofundarem questões relacionadas à Educação Física nas escolas do campo. Entendemos que a temática abordada se

insere em um contexto muito mais amplo – de uma educação libertadora, problematizadora para sujeitos inacabados, inconclusos, que buscam “ser mais”.

Existem muitas questões e áreas que precisam ser exploradas em investigações futuras, e nossa pesquisa representa apenas um ponto de partida. A contribuição principal deste estudo foi a formulação de uma proposta de formação permanente para professores e professoras de Educação Física, baseada na perspectiva freireana, que tem o potencial de ser expandida e aplicada a outros/as profissionais da educação, desde que haja interesse, acessibilidade e aceitação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Telmo. Sulear. *In*: STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 471.

AFONSO, Natércio. **Investigação naturalista em educação: guia prático e crítico**. Porto: Asa Editores, 2005.

ALMEIDA, Cristóvão Domingues de; STRECK, Danilo R. Palavra/Palavração. *In*: STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 299.

ANPED *et al.* **Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica** - Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, p. 103-106. Revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da

Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017a, Seção 1, p. 41 a 44. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 4/2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 120 a 122. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. (Revogada). Disponível em: Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. (Revogada).

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%20C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 03 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 03 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho –CLT. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de fevereiro de 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. **Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998**. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. Brasília, 1998a.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – Orientações Gerais**. Brasília: SEB, 2006.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2024.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL, Isabel Mayara Gomes Fernandes. **A relação dialógica entre a educomunicação e a formação humana em Paulo Freire**: uma análise sobre o protagonismo juvenil do Programa Conexões Periféricas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003.

CARDOSO, Carlos Luiz. Concepção de Aulas Abertas. *In*: KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da Educação Física 1**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001. p. 121-158.

CARDOSO, Ana Lúcia. Futebol co-educativo na concepção crítico emancipatória: possibilidade pedagógicas. In: KUNZ, Elenor (org.). **Didática da Educação Física 3: futebol**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 133-163 (Coleção Educação Física).

CONCEIÇÃO DO CASTELO. **A cidade**: história do município. 2024d. Disponível em: <https://www.conceicaodocastelo.es.gov.br/pagina/ler/14/historia>. Acesso em: 20 set. 2024.

CONCEIÇÃO DO CASTELO. **Fotos e Vídeos**: A cidade – Fotos do Município. Conceição do Castelo, 2012. Disponível em: [https://www.conceicaodocastelo.es.gov.br/galeria/index/9#prettyPhoto\[mixed88186\]/7/](https://www.conceicaodocastelo.es.gov.br/galeria/index/9#prettyPhoto[mixed88186]/7/). Acesso em: 20 set. 2024.

CONCEIÇÃO DO CASTELO. **Lei Complementar nº 10, de 05 de julho de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Conceição do Castelo. Conceição do Castelo, 2002a.

CONCEIÇÃO DO CASTELO. **Lei Complementar nº 11, de 05 de julho de 2002**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público do Município de Conceição do Castelo-ES. Conceição do Castelo, 2002b.

CONCEIÇÃO DO CASTELO. **Lei Municipal nº 552, de 19 de setembro de 1995**. Cria Ensino Pré e 1º grau no município de Conceição do Castelo e dá outras providências. Conceição do Castelo, 1995. Disponível em: <https://conceicaodocastelo.legislacaocompilada.com.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L5521995.html?identificador=34003100310034003A004C00>. Acesso em: 30 nov. 2024.

CONCEIÇÃO DO CASTELO. **Lei Ordinária nº 2.593, de 15 de dezembro de 2023**. Autoriza a contratação de servidores por prazo determinado, em regime de designação temporária para atender às necessidades excepcionais da rede pública municipal de ensino e dá outras providências. Conceição do Castelo, 2023.

CONCEIÇÃO DO CASTELO. **Regimento Comum para as Escolas da Rede Municipal de Ensino de Conceição do Castelo - ES**. Conceição do Castelo, 2024a. Disponível em: <https://www.conceicaodocastelo.es.gov.br/uploads/files/educacao/regimento-comum.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.

CONCEIÇÃO DO CASTELO. Secretaria Municipal de Educação. **Organização Curricular Anos Iniciais Tempo Integral**. Conceição do Castelo: Semed, 2024e.

CONCEIÇÃO DO CASTELO. **Turismo**: nossas fazendas. Conceição do Castelo, 2024c. Disponível em: <https://www.conceicaodocastelo.es.gov.br/pagina/ler/2088/fazendas-historicas>. Acesso em: 20 set. 2024.

CONCEIÇÃO DO CASTELO. **Turismo**: nossas igrejas. Conceição do Castelo, 2024b. Disponível em:

<https://www.conceicaodocastelo.es.gov.br/pagina/ler/2087/nossas-igrejas>. Acesso em: 20 set. 2024.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; MANFIOLETI, Ramires Mendes. Os saberes mobilizados pelo professor de Educação Física para construção da prática pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 19-36, 2017.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas**: teoria e prática. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2011.

COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.

DAMIANI, Iara Regina; MELO, Cristiane Ker de. Desafios na Formação Continuada: lidando com a complexidade da rede de ensino. **Motrivivência**, [S. l.], n. 27, p. 139-154, 2006.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE-ES Nº 5.666/2020**. Estabelece as normas para implantação do Novo Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e promove alterações na Resolução CEE-ES nº 3.777/2014 para esta etapa da educação básica. Vitória, 30 de novembro de 2020.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 4.475, de 28 de novembro de 1990**. Institui o "Programa de Municipalização na oferta do Ensino Pré-Escolar e Fundamental" oficial do Estado do Espírito Santo – PROMUNE. Vitória: Assembleia Legislativa, 1990. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI4475.html>. Acesso em: 30 nov. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes Pedagógicas 2024**. Vitória, 2024. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/DIRETRIZES%20PEDAG%20C3%93GICAS%202024%20FINAL-4.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria nº 143-R, de 23 de novembro de 2018**. Cria o Centro Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio em Tempo Integral Elisa Paiva, localizado no município Conceição do Castelo/ES. Vitória, 2018.

ESPÍRITO SANTO. **Resolução CEE-ES nº 6.596/2022, de 8 de dezembro de 2022**. Aprova as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Vitória, 2022. Disponível em: https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resolu%C3%A7%C3%B5es_Normativas_2022/res6596.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do

Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Aprendendo com a própria história**. Entrevista concedida a Sérgio Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 7. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, Michell Plattini Nascimento. **Paulo Freire e Lucács para a constituição de uma proposta com vistas à emancipação humana e à conscientização na promoção da saúde na educação física escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. Nucleação das escolas rurais. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GONÇALVES, Marianne Marimon. **Diálogo freireano e formação permanente: reflexões sobre a formação de professores na educação do campo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVEDI, Valter Martins. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba, PR: Appris, 2016.

GUIMARÃES, Ana Lidia; LINS, Maria Judith Sucupira. A pesquisa como meio de formação permanente: inclusão da pessoa com deficiência e ação pedagógica. **Revist Aleph**, n. especial, 20 jul. 2021.

HAGE, Salomão A. M. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. 2008. Disponível em: www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA, ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL. **Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural: Proater 2020-2023**. Incaper: Vitória, 2020. Disponível em: https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Conceicao_do_Castelo.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Povos Indígenas e Quilombolas no Espírito. Santo**. Vitória, 2023. (Caderno DRS | 10).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar: Conceição do Castelo**. 2018. Disponível em:

<https://qedu.org.br/municipio/3201704-conceicao-do-castelo>. Acesso em: 20 set. 2024.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Ed. UnB, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 1).

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrize Ramires. A imprescindível e vital necessidade da criança: "Brincar e Se-Movimentar". *In*: KUNZ, Elenor (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. 2. ed. ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. p. 13-37. (Coleção educação física).

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

KUNZ, Elenor. Práticas Didáticas para um "Conhecimento de si" de crianças e jovens na Educação Física. *In*: KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da Educação Física 2**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 15-52. (Coleção educação física).

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LOPES, Eleuza Aparecida de Souza. **A escola rural de tempo integral Quim Machado no Município de Itumbiara/GO: inconsistência entre formação e atuação docente**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Sociedade) - Universidade Estadual de Goiás, Morrinhos, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Luiz Henrique Rangel. **Reflexões sobre o conceito de práxis no fazer pedagógico de professores de Educação Física**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Paulo Freire com a educação física escolar: 15 problematizações sobre educar como ato político. *In*: BOSSLE, Fabiano; PRODÓCIMO, Elaine; MALDONADO, Daniel Teixeira (org.). **Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023. p. 15-25.

MANSUR, Daniel Redinz; ALTOÉ, Renan Oliveira. Ferramenta tecnológica para realização de revisão de literatura em pesquisas científicas: importação e tratamento de dados. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v. 10, n. 1, p. 8-28, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MATIELLO JÚNIOR, Edgard. Exercitando conhecimentos e práticas sobre meio ambiente a partir da pedagogia crítico-emancipatória. *In*: KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da Educação Física 2**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 99- 131. (Coleção educação física).

MESQUITA JUNIOR, Paulo Fernando; MESQUITA, Jaqueline Ferreira Borges. O conteúdo luta no currículo da educação física escolar: possibilidades através do projeto judô escolar. **Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense**, Blumenau, n. 12, p. 07–11, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da ciência social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 61-77.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, Antônio Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 139-153, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

MÜLLER, Werner de Andrade. **Ambiente escolar e promoção de atividade física em escolas da zona rural de Pelotas, RS**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

NASCIMENTO, Elson Augusto do. **Formação permanente freireana: análise de um programa de formação de educadoras/ES de escolas do campo e contribuições para a reinvenção**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

NASCIMENTO, Karen Cristina Costa do. **Avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar na zona rural no município de Formosa: realidade e contradições**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura familiar. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012. p. 39.

PEREIRA, Álex Sousa; PRODÓCIMO, Elaine. Paulo Freire, um sujeito que amou profundamente. *In*: BOSSLE, Fabiano; PRODÓCIMO, Elaine; MALDONADO, Daniel Teixeira (org.). **Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023. p. 80-102.

PETERLE, Guilherme; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. O estágio

supervisionado no desenvolvimento docente: a opinião dos professores de Educação Física. **Revista Digital**, ano 15, n. 166, 2012.

PINTO, Amanto da Costa. **Metodologia da Investigação Psicológica**. Porto: Edições Jornal de Psicologia, 1990.

RAMAL, Camila Timpani. **Educação do Campo e a realidade do Município de Vitória da Conquista (BA)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 319, 2009.

REZER, Ricardo. Relações entre Conhecimento e Prática Pedagógica no Campo da Educação Física: pontos de vista... **Motrivivência**, Florianópolis, v. 19, n. 28, p. 38-62, 2007.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In*: STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SADI, Renato Sampaio. Formação Permanente de Professores de Educação Física: notas de investigação sobre o conhecimento crítico-criativo. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 26, p. 47-68, 2006.

SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. *In*: APPLE, Michael *et al.* (org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1998. p. 151-165.

SAUL, Ana Maria. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 63-68, 1993.

SAUL, Ana Maria. **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. 2. ed. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000. 359p.

SAUL, Ana Maria. Uma prática docente inspirada no “jeito de ser docente” de Paulo Freire. **Rizoma Freireano**, n. 12, 2012. Disponível em: <https://www.rizoma-freireano.org/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Educação Permanente. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, v. p. 169-170.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Tramas conceituais do pensamento freireano: uma construção para o ensino e a pesquisa. *In*: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Orgs.). **Tramas conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 15-34.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Gouvêa da. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia - anúncio de concepções e práticas curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2064 - 2080 out./dez. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/20907-Texto%20do%20artigo-55611-1-10-20141224%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/20907-Texto%20do%20artigo-55611-1-10-20141224%20(2).pdf). Acesso em: 04 mar 2024.

SILVA, Itamar Mendes da; GIOVEDI, Valter Martins. A regressividade democrática da BNCC. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 38, n. 00, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/114107>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SILVA, Robson Amaral da. **Lazer e processos educativos no contexto de trabalhadores/as rurais do MST**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SILVA, Wellington Dantas da. **A formação permanente dos professores de Educação Física no contexto da política educacional do município de Suzano-SP**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUZA, Cícera Andréia de; KUNZ, Elenor. A curiosidade da criança: quem fomenta? *In*: KUNZ, Elenor (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. 2. ed. ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. p. 103-115. (Coleção educação física).

STAVISKI, Gilmar; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: o se-movimentar como possibilidade de transgredir uma insensibilidade para o momento presente. *In*: KUNZ, Elenor (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. 2. ed. ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. p. 39-70.

SURDI, Aguinaldo Cesar; MARQUES, Danieli Alves Pereira; KUNZ, Elenor. A sensibilidade na Educação Infantil: professoras advertem – as crianças precisariam brincar com mais liberdade – mas na escola é diferente. *In*: KUNZ, Elenor (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. 2. ed. ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. p. 83-102. (Coleção educação física).

TERRITÓRIO DO BRINCAR. **O programa**. 2024. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/o-projeto/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação - o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 157-170, 2009.

WIEDEMER, Marcos Luiz. Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Cadernos do CNLF: Minicursos e Oficinas**, Rio de Janeiro, v. XVII, n. 03, p. 117-121, 2013.

ZITKOSKI, José Jaime. Ser mais. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 369.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES E PROFESSORAS PARTICIPANTES

1) Qual a sua idade?

2) Sexo?

3) Há quanto tempo finalizou sua formação inicial?

4) Qual sua área de formação inicial (graduação)?

5) Em sua formação inicial ou outra graduação, você estudou sobre Educação do Campo?

6) Há quanto tempo trabalha como professor ou professora?

7) Há quanto tempo trabalha como professor ou professora na Educação do Campo?

8) Você reside na cidade ou no campo?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADO COM OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS PARTICIPANTES

1) Como é para você trabalhar como professor de Educação Física em uma escola localizada no meio rural/escola do campo?

2) Como você avalia o componente curricular de Educação Física em relação às demandas e desafios vivenciados nas escolas do campo?

3) Pensando em sua experiência profissional, como você percebe sua prática docente em escolas da cidade e agora em uma escola do campo?

4) No município em que você trabalha, como se dá a formação continuada de professores e professoras? Pode me contar um pouco?

5) No seu município já aconteceu algum curso/formação específica sobre Educação do Campo? Você teve a oportunidade de participar? Se sim, pode me contar um pouco sobre isso?

APÊNDICE C – REGISTRO DAS 10 PRÁTICAS OBSERVADAS NO PERÍODO DA PRODUÇÃO DE DADOS

A **primeira prática pedagógica**, "Uma introdução aos jogos e brincadeiras", foi desenvolvida na EMEF Mangueira, sob a orientação da Professora Participante 5, com a turma do 5º ano, dentro do componente curricular de Educação Física. A unidade temática abordada foi "Jogos e Brincadeiras", e as atividades incluíram o jogo popular "Queimada de cone" e a brincadeira africana "Pegue a cauda". Esta sequência didática foi desenvolvida em uma aula de 50 minutos, realizada no dia 18 de abril.

Fotografia 1 – Estudantes iniciando as atividades



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Um dos objetivos da atividade foi trabalhar com jogos tradicionais na quadra, de forma que os/as estudantes percebam que as atividades visam à manutenção das tradições culturais, além de promover socialização, interação, trabalho em equipe, empatia, argumentação.

De acordo com o planejamento da professora, na aula anterior, os/as estudantes foram divididos/as em duas equipes, com a tarefa de pesquisar jogos da infância de familiares e vizinhos/as. No início da aula, em roda de conversa, cada equipe listou os jogos encontrados e escolheu um para praticar com os/as colegas.

A professora, então, perguntou quais jogos foram selecionados. A equipe 1 escolheu "Pegue a cauda", e a equipe 2, "Queimada de litro". Os/as estudantes se organizaram para jogar "Pegue a cauda" na quadra, seguido pela "Queimada de litro", que também

foi realizada na quadra de vôlei. Ao final, retornaram à roda para avaliar a aula, discutindo pontos positivos, o que poderia ser melhorado.

Fotografia 2 - Executando a atividade “Queimada de Litro”



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Na avaliação da professora, os objetivos da aula foram atingidos, uma vez que os/as estudantes realizaram a pesquisa proposta e conseguiram se organizar para aplicar a brincadeira escolhida. Um ponto levantado, que merece atenção para uma próxima atividade como essa, é organizar o tempo de forma que possibilite a seleção e preparação dos materiais necessários para a realização. De acordo com a professora, essa aula serviu como uma introdução para que os assuntos abordados sejam trabalhados de forma mais aprofundada, tanto nas aulas de Educação Física quanto em outros componentes curriculares. Observamos que os dois jogos foram de competição.

Na avaliação final da aula, uma estudante compartilhou sua reflexão: “Quando a equipe se organizou e pensou em como se proteger, todo mundo ganhou”. A professora agradeceu a participação da estudante e finalizou a aula.

A **segunda prática pedagógica** que trazemos aqui foi desenvolvida pelo Professor Participante 4, na EMEF Palmeira, com a turma do 2º ano. Dentro do componente

curricular de Educação Física, ele abordou a unidade temática "Jogos e Brincadeiras". Intitulada "Conhecendo brincadeiras e jogos dos povos originários", esta sequência foi realizada em duas aulas de 50 minutos cada, durante o período de 22 a 26 de abril de 2024.

Um dos objetivos da atividade foi experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.

Fotografia 3 - Atividade de observação das imagens com brincadeiras dos povos originários



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

A aula foi dividida em seis momentos diferentes. No primeiro momento, os/as estudantes foram expostos/as a imagens de crianças indígenas brincando e convidados/as a escolher o que mais lhes chamava atenção, seguidos por discussão em roda e a exibição de vídeos sobre brincadeiras indígenas. No segundo momento, a turma foi incentivada a refletir sobre as imagens escolhidas e suas experiências pessoais com as brincadeiras retratadas.

No terceiro momento, os/as estudantes participaram de uma votação coletiva para decidir quais brincadeiras seriam realizadas, incentivando a participação democrática.

No quarto momento, foram organizados/as em equipes para planejar e fornecer os materiais necessários para as atividades, promovendo o trabalho em equipe e a responsabilidade coletiva. O quinto momento consistiu na execução das brincadeiras escolhidas. Finalmente, no sexto momento, houve uma avaliação coletiva sobre os acertos e os aspectos a melhorar, tanto individuais quanto coletivos.

Fotografias 4 a 7- Estudantes na quadra realizando as brincadeiras escolhidas



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Na avaliação dos/as estudantes, a aula foi considerada divertida e repleta de novidades. Durante a exibição do vídeo, surgiram várias perguntas sobre a veracidade das imagens, evidenciando a curiosidade e o interesse deles/as.

Durante a abertura para perguntas e comentários, um estudante levantou a mão, olhou para nós e, com curiosidade, perguntou: “Tia, aquelas crianças de lá de dentro do vídeo, existem?”. A pergunta, carregada de sinceridade, abriu uma valiosa oportunidade para o professor abordar a realidade dos povos originários. A partir dessa questão, o professor poderia desmistificar a imagem muitas vezes estereotipada e distante que se tem desses povos, trazendo à tona sua existência real e presente nos territórios brasileiros, inclusive no Espírito Santo.

A pergunta do estudante evidenciou a curiosidade e a abertura para aprender sobre realidades diferentes, mostrando a importância de reconhecer e valorizar os povos originários, que são parte integrante e essencial da identidade brasileira. O estudante terminou sua fala e o professor continuou a programação que havia feito para a aula.

A **terceira prática pedagógica**, elaborada pelo Professor Participante 1, na EMEF Ipê Rosa, direcionada à turma multisseriada de 4º e 5º anos, no âmbito do componente curricular de Educação Física, teve como foco a unidade temática "Jogos e

Brincadeiras". Intitulada "Jogos presentes na nossa comunidade", esta sequência foi cuidadosamente planejada e implementada em duas aulas, cada uma com a duração de 50 minutos, realizadas no período de 29 de abril a 09 de maio de 2024.

Fotografias 8 e 9 - Professor da sala e convidado da comunidade passando as regras do jogo



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Um dos objetivos pensados para essa atividade foi conhecer um pouco mais da modalidade do jogo de bocha, por meio da conversa com o convidado da comunidade na escola.

A atividade foi trabalhada em seis momentos, e o professor iniciou uma roda de conversa com os/as estudantes sobre os esportes da comunidade, perguntando se já haviam assistido a eventos esportivos locais, onde ocorrem e se suas famílias participam dessas atividades. Em seguida, os/as estudantes pesquisaram sobre o jogo de bocha nos computadores da escola. Após a pesquisa, em grupos, apresentaram suas descobertas usando cartazes, e o professor fez suas considerações finais.

Depois, foi confeccionado um mural com as perguntas dos/as estudantes sobre o jogo de bocha, preparando a conversa com um convidado da comunidade. Os/as estudantes também elaboraram um convite para esse convidado, promovendo uma troca de experiências sobre o jogo. A conversa começou na sala de aula e continuou no campinho de bocha próximo à escola, onde foi possível vivenciar a prática do esporte, integrando teoria e prática, ao participarem de um jogo.

Por fim, durante as atividades, foram feitas fotos e textos para documentar as experiências dos/as alunos/as. As fotos e textos foram organizados em uma exposição, permitindo que os/as estudantes expressassem suas percepções de maneira mais elaborada.

Fotografias 10 a 13 - Estudantes praticando o jogo de bocha



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Destacamos aqui que o convidado ainda evocou suas lembranças de quando começou a jogar “Bola de Pau”, aos 8 anos. Como trabalhavam o dia todo na lavoura, iam à noite para a porta da fazenda, o único lugar iluminado, e jogavam no meio da estrada mesmo. Enquanto os pais ficavam na “venda” conversando, ele e os amigos se divertiam. Não faziam campeonatos, apenas brincavam. Relatou que procurou ensinar seus filhos, levando-os para assistir e jogar no campinho da igreja, e hoje também brinca com seu neto de apenas 4 anos, que mal consegue segurar a bola. Expressou a alegria e a satisfação de estar na escola passando essa experiência para os/as estudantes, e a necessidade de fazer mais isso para manter viva essa prática, que em muitas comunidades vizinhas já não existe mais.

A **quarta prática pedagógica**, organizada pelo Professor Participante 2, na EMEF Jequitibá, voltada para a turma multisseriada de 4º e 5º anos, no âmbito do componente curricular de Educação Física, teve como foco central a unidade temática “Danças”. Com o título “Conhecendo a música e a dança da nossa comunidade”, esta sequência foi desenvolvida com o intuito de explorar e valorizar as expressões culturais locais por meio da “Folia de Reis”. A execução dessas atividades ocorreu em duas aulas, cada uma com 50 minutos de duração, realizadas entre 29 de abril e 09 de maio de 2024.

Fotografias 14 e 15 - Pesquisadora se apresentando para a comunidade escolar



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Dentre os objetivos elaborados para essa atividade, destacamos conhecer e apreciar a cultura local, regional, nacional e mundial, por meio da apresentação da Folia de Reis da comunidade, levantando as características das danças pesquisadas e da cultura da comunidade.

A atividade foi distribuída em seis diferentes momentos. No primeiro, o professor perguntou aos/às estudantes, durante uma roda de conversa, se conheciam grupos de dança ou música na comunidade, se já tinham visto apresentações e como acreditavam que esses grupos se organizam. No segundo, o professor apresentou um PowerPoint com vídeos sobre danças populares da região Sudeste, promovendo um diálogo sobre quais os/as estudantes conheciam e mais gostaram, além de propor uma pesquisa com familiares sobre grupos locais de dança ou música.

No terceiro momento, compartilharam os resultados da pesquisa e o professor mencionou o grupo de Folia de Reis da comunidade, sugerindo escreverem um convite para os integrantes irem à escola. As perguntas elaboradas pelos/as estudantes direcionaram a futura conversa com os/as visitantes. No quarto momento, integrantes da Folia de Reis visitaram a escola, e os/as estudantes escreveram sobre o que aprenderam, criando um mural coletivo. No quinto momento, ocorreu a apresentação da Folia de Reis; e no sexto, a turma decidiu montar um mural com fotos das atividades realizadas.

Fotografia 16 - Comunidade apresentando a Folia de Reis para os/as estudantes



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

A atividade contou com a participação de membros da comunidade que se dispuseram a realizar uma apresentação especial para os/as estudantes da escola. O significado desse momento para todos/as os/as envolvidos/as foi indescritível, pois não apenas contribuímos para enriquecer a cultura local próxima à escola, mas também buscamos valorizar profundamente as pessoas que compõem esse grupo.

Ao final da apresentação, a compositora da folia, uma professora com 43 anos de experiência em sala de aula, a maior parte desse tempo dedicada à própria escola onde ocorreu o evento, refletindo suas emoções e gratidão, descreveu que retornar ao local que lhe proporcionou tantos aprendizados, desafios e alegrias, para realizar algo tão prazeroso e gratificante, como interagir com os/as estudantes, foi uma experiência profunda para ela. E disse: “A Folia de Reis é uma tradição na nossa comunidade que queremos que permaneça viva!”. Outro ponto que a compositora destacou foi a necessidade de maior valorização, de resgate das tradições, por ser a expressão do povo, alertando que a escola precisa estar disposta a aprender com os contextos que a cercam.

A **quinta prática pedagógica**, elaborada pelo Professor Participante 3, na EMEF Ipê Amarelo, foi direcionada à turma multisseriada de 4º e 5º anos, no contexto do componente curricular de Educação Física, e abordou como unidade temática "Jogos e Brincadeiras". Com o título "Uma caminhada por nossa comunidade", esta

sequência teve seu planejamento e a realização das atividades distribuídos ao longo de duas aulas, cada uma com 50 minutos de duração, que aconteceram entre os dias 30 de abril e 02 de maio de 2024.

Fotografias 17 e 18 – Todos/as atentos/as à explicação do Sr. L. sobre a história do monumento



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Pontuamos dois objetivos para essa atividade: reconhecer a importância da realização de exercícios físicos para a manutenção e o desenvolvimento da saúde física e mental, por meio da caminhada em contato com a natureza, proposta na aula; e estabelecer diálogo com a pessoa da comunidade que se dispôs a falar do monumento que existe na comunidade.

A prática aconteceu em cinco momentos e o primeiro ocorreu durante uma roda de conversa, em que a turma discutiu detalhes da prática pedagógica, como o local da caminhada em um ambiente preservado, o que fariam lá, se convidariam alguém para conversar no local ou na escola e como registrariam o que aprenderam. No segundo, elaboraram o convite para o Sr. L., da comunidade, definindo as perguntas e a forma de entrega do convite.

No terceiro momento, o professor apresentou um PowerPoint sobre os benefícios da atividade física para a saúde física e mental, destacando a caminhada planejada. Após

a apresentação, os/as estudantes escreveram palavras sobre esses benefícios, criando um mural coletivo.

No quarto momento, realizaram a caminhada, mantendo contato com a natureza até o monumento, onde fizeram as perguntas preparadas, com espaço para perguntas adicionais. Finalmente, no quinto, foi confeccionado um mural com fotos das atividades, e os/as estudantes puderam escrever suas percepções para expor no corredor da escola.

Ao término da conversa, quando o professor de Educação Física expressou seus agradecimentos pelo encontro, o Sr. L. compartilhou uma reflexão que ressoou profundamente: “Fico muito feliz de poder falar para vocês as coisas que eu sei e aprendi com a vida!”. Essa afirmação carrega um significado profundo, especialmente no contexto da pesquisa em que estamos envolvidos. Ela destaca, de maneira contundente, a importância do conhecimento que transcende os limites dos livros didáticos e das paredes da escola.

Fotografias 19 a 21 - Momento da caminhada



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

O Sr. L., com suas palavras simples, mas poderosas, lembrou a todos/as a riqueza que reside no saber construído pela experiência de vida, um saber que muitas vezes é negligenciado no ambiente formal de ensino. Essa fala reforça a ideia de que a educação não se limita ao conteúdo acadêmico, mas abrange também os ensinamentos adquiridos pelas vivências das tradições e do cotidiano. No contexto de nossa pesquisa, essa perspectiva sublinha a necessidade de valorizar e integrar

esses conhecimentos na prática pedagógica, reconhecendo que a verdadeira aprendizagem é aquela que se nutre tanto do saber acadêmico quanto do saber popular, em uma construção conjunta, que enriquece e amplia os horizontes de todos/as os/as envolvidos/as.

A **sexta prática pedagógica** foi desenvolvida pelo Professor Participante 4, na EMEF Palmeira, direcionada à turma do 2º ano, no componente curricular de Educação Física, concentrando-se na unidade temática "Jogos e Brincadeiras". Com o título "Vamos voar: explorando o aeromodelismo", esta proposta buscou introduzir os/as estudantes no fascinante mundo dos modelos aerodinâmicos. O planejamento e a implementação dessas atividades ocorreram em duas aulas, cada uma com 50 minutos de duração, realizadas entre os dias 06 e 10 de maio de 2024. Durante esse período, os/as estudantes tiveram a oportunidade de se envolverem com o aeromodelismo, descobrindo e experimentando os conceitos relacionados a esse *hobby*, ao mesmo tempo em que desenvolviam habilidades motoras e cognitivas relacionadas aos jogos e brincadeiras.

Fotografias 22 a 24 - Estudantes na pista de aeromodelismo com o Sr. J. B.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Citamos como objetivos dessa atividade: conhecer a prática do aeromodelismo, origem, ferramentas e participantes, presentes na comunidade; e compreender que o aeromodelismo é a arte de planejar e edificar aeromodelos – miniaturas de aeronaves utilizadas com objetivos experimentais, esportivos ou recreativos, praticada por adultos ou crianças acompanhadas.

A atividade sobre aeromodelismo foi organizada em vários momentos, sendo que o primeiro foi marcado por uma roda de conversa, em que o professor instigou os/as estudantes com uma série de perguntas, como: se já haviam tido contato com o aeromodelismo ou se conheciam alguém que pratica a atividade. Essas questões despertaram a curiosidade e abriram espaço para a reflexão coletiva sobre o tema.

Após esse diálogo inicial, o professor fez uma apresentação visual utilizando *slides*, nos quais aprofundou os tópicos discutidos, oferecendo uma visão mais detalhada sobre o aeromodelismo. Em seguida, os/as estudantes assistiram a um vídeo explicativo, que complementou a apresentação, proporcionando uma abordagem visual e dinâmica do conteúdo.

No quarto momento, os/as alunos/as voltaram à roda de conversa para conectar o conteúdo dos *slides* com o vídeo assistido e foram convidados/as a compartilhar suas percepções, levantando questionamentos e contribuindo com suas próprias perspectivas, o que promoveu um ambiente de interação coletiva e enriquecedora. Como continuidade dessa experiência, foi anunciada uma visita de campo a uma pista de aeromodelismo, onde os/as estudantes teriam a oportunidade de vivenciar, na prática, o que haviam aprendido.

Fotografias 25 e 26 - Atentos ao momento da decolagem



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Durante a visita à pista de aeromodelismo, os/as estudantes tiveram a chance de interagir com praticantes da modalidade e assistir de perto a uma exibição de aeromodelos em ação, tornando o aprendizado mais concreto e imersivo. Ao

retornarem à escola, foi proposta uma atividade de socialização do conhecimento, em que compartilharam suas percepções e criaram um mural representativo, com fotos, palavras-chave e outros elementos visuais que resumiram a experiência. Esse mural foi exibido para outras turmas, com o objetivo de compartilhar o aprendizado e fortalecer a integração dentro da comunidade escolar. Por fim, a atividade foi concluída com uma avaliação, na qual refletiram sobre o processo e consolidaram os conhecimentos adquiridos.

Fotografia 27 - Placa que os estudantes veem ao longo do trajeto para a escola



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

De acordo com o professor, essa atividade foi uma experiência que combinou desafio e satisfação para todos/as os/as participantes. Durante uma atividade realizada na quadra, um dos estudantes fez uma pergunta que chamou sua atenção: "Professor, o que significa essa placa que a gente vê quando está vindo para a escola?". O professor, curioso, pediu ao estudante que especificasse de qual placa ele estava falando. Após alguns momentos de reflexão, o estudante conseguiu se lembrar da palavra, e o professor definiu: "aeromodelismo". De fato, no caminho para a escola, existem várias placas de sinalização com esse termo que despertaram a curiosidade do estudante.

Esse foi o assunto para ser pesquisado (porque pouco se ouve a respeito) e apresentado como proposta na aula seguinte, para saber se havia interesse de toda a turma. O que se revelou naquele momento foi a necessidade do estudante de compreender o significado da placa, e ele enxergou no professor a oportunidade e a

liberdade de explorar essa curiosidade. Em conversa na sala dos professores e das professoras, o professor constatou que na comunidade bem próxima à escola existe uma pista de aeromodelismo que já sediou uma etapa de campeonato nacional, contando com a participação de aeromodelistas renomados. Além disso, um parente da professora que reside na comunidade é um praticante apaixonado pelo esporte. Entrando em contato com ele, logo se colocou à disposição para conversar com os estudantes sobre o esporte, mostrar seus aeromodelos e fazer uma demonstração na pista.

A **sétima prática pedagógica** foi desenvolvida pelo Professor Participante 1, na EMEF Ipê Rosa, voltada para a turma multisseriada de 4º e 5º anos. Dentro do componente curricular de Educação Física, teve como unidade temática "Jogos e Brincadeiras". Intitulada "Falando dos brinquedos e brincadeiras nossos e de nossos avós", esta proposta buscou explorar e valorizar as diversões de diferentes gerações. O planejamento e a realização dessas atividades foram distribuídos ao longo de três aulas, cada uma com 50 minutos de duração, realizadas entre 06 e 17 de maio de 2024. Nesse período, os/as estudantes se engajaram em atividades que abordaram os brinquedos e as brincadeiras das gerações anteriores, promovendo uma reflexão sobre a evolução dos jogos e uma valorização das tradições lúdicas que permeiam suas vidas e a de seus familiares.

Fotografias 28 e 29 - Momento na oficina com o Sr. J. C.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Dois dos objetivos traçados para essa atividade foram: estabelecer conexões entre as brincadeiras tradicionais do passado e as praticadas nos dias atuais, investigando e

compreendendo como a comunicação e a expressão se manifestam nesse contexto lúdico; e participar ativamente do movimento de resgate da relevância do ato de brincar, utilizando ferramentas como vídeo e conversa com familiares.

A aula foi iniciada com uma roda de conversa, em que os/as estudantes exploraram o tema "Falando dos brinquedos e brincadeiras nossos e de nossos avós". Esse debate foi complementado pela exibição do vídeo "Estreia do Projeto Território do Brincar".

Após assistirem ao vídeo, os/as estudantes registraram em uma folha de papel o nome e a descrição de seus brinquedos ou brincadeiras favoritas, compartilhando essas informações em uma apresentação coletiva. A partir desses registros, montaram um mural na sala de aula, o que deu início a um processo de valorização das memórias lúdicas. A atividade foi enriquecida com a tarefa de entrevistar um familiar ou vizinho sobre os brinquedos ou brincadeiras de sua infância, a fim de trazer essas vivências para compartilhar na aula seguinte e, juntos, escolherem uma das atividades pesquisadas para realizar com a turma, promovendo a interação e a valorização das manifestações culturais locais.

Fotografias 30 e 31 - Conhecendo os brinquedos produzidos pelo Sr. J. C.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Em seguida, aconteceu uma visita à oficina de brinquedos do Sr. J. C., um morador da região, onde os/as estudantes puderam acompanhar de perto o processo artesanal de confecção de brinquedos. Durante a visita, eles/as interagiram com o artesão, discutindo suas inspirações, a origem dos materiais e o processo produtivo. Essa

experiência prática enriqueceu a compreensão dos/as estudantes sobre o valor do trabalho manual e a tradição dos brinquedos artesanais. Ao final da visita, também foram à loja próxima à oficina para ver os brinquedos produzidos expostos.

De volta à escola, os/as estudantes foram convidados/as a relatar suas impressões sobre a visita, destacando os aspectos que mais chamaram atenção no processo de criação dos brinquedos. Além disso, compartilharam algumas brincadeiras, promovendo um intercâmbio cultural entre as turmas.

Um dos momentos prazerosos e significativos da atividade foi a conversa com o Sr. J. C., que começou a conversa dizendo: “Hoje eu tenho 80 anos e na idade de vocês a gente não comprava brinquedos... brincava com aqueles que a gente produzia!”. Ele contou aos/às estudantes que, em sua infância, não recebiam brinquedos como os de hoje, feitos de plástico ou eletrônicos. Naquela época, ele, junto com seus irmãos e primos, usava a criatividade para criar seus próprios brinquedos com os materiais que tinham à disposição em casa. Ao se tornar adulto, despertou interesse pelo trabalho com madeira, transformando essa habilidade em uma fonte de renda extra por meio do artesanato. Agora, aposentado, dedica seu tempo à confecção de peças de madeira, sendo que a maioria são brinquedos. Durante a visita, o Sr. J. C. levou os/as estudantes para conhecerem sua oficina, mostrando o local, os equipamentos que utiliza e explicando a origem dos materiais (reutilizados de árvores que foram derrubadas e que seriam queimadas em fogões à lenha). Durante a conversa, produziu duas peças como demonstração e apreciação e, para finalizar, apresentou sua loja, onde expõe suas criações, incluindo muitos brinquedos que são vendidos e levados para feiras locais, regionais e nacionais.

A **oitava prática pedagógica** foi idealizada pelo Professor Participante 2, na EMEF Jequitibá, destinada à turma multisseriada de 4º e 5º anos, no âmbito do componente curricular de Educação Física, centrando-se na unidade temática "Jogos e Brincadeiras", com o título "Nossa comunidade e a história do futebol". O planejamento e a execução desta atividade foram cuidadosamente organizados em duas aulas, cada uma com 50 minutos de duração, realizadas entre os dias 06 e 10 de maio de 2024. Durante esse período, os/as estudantes foram guiados por atividades que integraram o estudo do futebol à análise de sua influência na comunidade, explorando como o esporte reflete na cultura local e nas histórias das pessoas.

Fotografias 32 a 34 - Momento dos/as estudantes com os convidados da comunidade



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Um dos objetivos de aprendizagem elaborados para essa prática foi perceber que a prática esportiva estabelecida nas comunidades através das partidas aos domingos, após a missa e os campeonatos, há algum tempo, não se limitava apenas à promoção da saúde física e mental, abrangia também aspectos como integração social, geração de renda, oportunidades para eventos e momentos de diversão.

A aula teve início com o professor fazendo perguntas sobre o futebol e o campo próximo à escola, incentivando os/as estudantes a refletirem sobre suas experiências e a história local. As questões visavam criar um ambiente de diálogo e despertar a curiosidade pelo tema. Em seguida, o professor anunciou que dois membros da comunidade seriam convidados especiais, compartilhando suas ricas vivências no futebol. Essa interação proporcionou um momento de aprendizado colaborativo, em que os/as estudantes puderam fazer perguntas e explorar suas curiosidades.

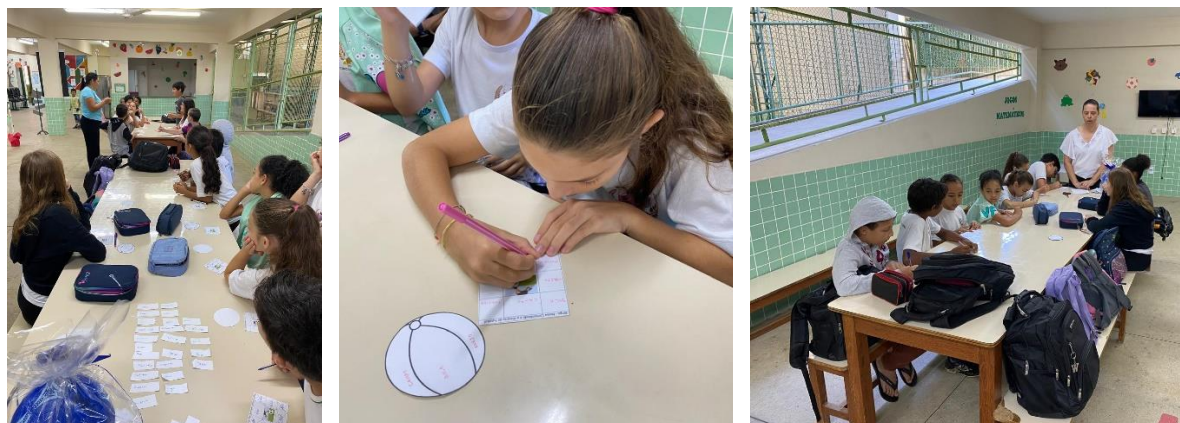
Fotografia 35 - Atividade no campo de futebol da comunidade



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Durante o encontro, os convidados falaram sobre suas trajetórias no esporte e comentaram sobre artefatos como fotos, camisas e chuteiras, que enriqueceram ainda mais o diálogo, ao evocarem memórias e histórias pessoais. O diálogo terminou no campo de futebol da comunidade, que fica ao lado da escola. Esse compartilhamento de experiências tornou o momento envolvente e significativo para todos/as. Após essa etapa, os/as estudantes participaram do momento avaliativo da aula no refeitório da escola e, a partir do que produziram, montaram um mural com imagens e palavras, consolidando os aprendizados de forma criativa e visual.

Fotografias 36 a 38 - Momentos da aula no refeitório da escola



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

De acordo com o professor, o diferencial desta atividade foi a inclusão de membros da comunidade que possuíam um profundo conhecimento sobre o tema planejado. Como ele não reside na comunidade e não tem uma convivência com os/as moradores/as locais, foi necessário convidar essas pessoas para um diálogo com os estudantes. Isso permitiu que eles/as tivessem acesso direto às experiências e conhecimentos daqueles que vivenciam a realidade da comunidade, enriquecendo a aprendizagem.

A **nona prática pedagógica** foi elaborada pelo Professor Participante 3, na EMEF Ipê Amarelo, destinada à turma multisseriada de 4º e 5º anos, dentro do componente curricular de Educação Física, teve como foco a unidade temática "Lutas". Com o título "Falando um pouquinho de lutas: o jiu-jitsu e as artes marciais", esta proposta buscou apresentar aos/às estudantes os fundamentos e as práticas das artes marciais, com destaque para o jiu-jitsu. O planejamento e a execução dessas atividades foram cuidadosamente distribuídos em duas aulas, cada uma com 50 minutos de duração, realizadas entre 06 e 10 de maio de 2024. Durante esse período, os/as estudantes se envolveram em atividades práticas e teóricas que abordaram a história, as técnicas e os princípios das lutas.

Fotografias 39 e 40 - Momento na academia



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Um dos objetivos pensados para essa prática foi identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.

A aula começou com uma roda de conversa em que o professor introduziu o tema "As lutas e o jiu-jitsu", questionando os/as estudantes sobre suas experiências e conhecimentos prévios sobre artes marciais. Ele levantou perguntas como "Alguém já ouviu falar em artes marciais?" e "Quem sabe o que é jiu-jitsu?", incentivando a curiosidade e o interesse pelo tema. Após esse diálogo inicial, o professor apresentou uma série de *slides* que aprofundaram os tópicos mencionados, oferecendo uma visão mais estruturada sobre o jiu-jitsu e sua origem.

Em seguida, a turma assistiu a um vídeo que abordou o jiu-jitsu e sua relação com o *bullying*, tanto físico quanto psicológico. Depois do vídeo, a aula voltou à roda de conversa, e os/as estudantes foram incentivados/as a discutir a relação entre o conteúdo dos *slides* e o vídeo, expressando suas opiniões, fazendo perguntas e contribuindo para uma interação dinâmica e reflexiva.

Ao final dessa discussão, os/as estudantes foram informados/as sobre uma próxima atividade: uma visita à Academia do Professor T. B., onde teriam a oportunidade de vivenciar o jiu-jitsu na prática. Na aula seguinte, conduzida pelo professor T. B., o foco foi nas lutas, no fenômeno do *bullying* e em uma análise detalhada do jiu-jitsu, incluindo sua história, fundamentos e movimentos principais. Para concluir, os/as estudantes compartilharam suas impressões e discutiram como aplicar o que aprenderam em seu cotidiano. Essa reflexão culminou na criação de um mural, composto por fotos, palavras-chave e pequenos textos, que foi apresentado a outras turmas da escola, promovendo a troca de conhecimento e a integração entre os/as estudantes.

Fotografia 41 - Momento de diálogo com o professor T. B.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

De acordo com o relato dos/as estudantes, a experiência de conhecer um local onde se pratica esse tipo de esporte foi extremamente diferenciada, divertida e cheia de novidades. Ao final da aula, uma aluna fez uma observação que chamou a atenção de todos/as: “Gostei de vir aqui na rua para conhecer essa academia, porque eu não sabia que existia um lugar assim, achei que era só na televisão”. Suas palavras revelaram um aspecto profundo sobre as oportunidades de aprendizagem que foram proporcionadas por essa atividade aparentemente simples.

Ficou notável que, ao levar os/as estudantes para fora do ambiente tradicional da sala de aula, foi possível abrir novos horizontes de conhecimento e vivência. A visita à academia, algo tão comum para alguns/algumas, revelou-se uma experiência inédita e reveladora para aquela estudante, e possivelmente para toda a turma, mostrando que o aprendizado de Educação Física pode e deve acontecer em diversos espaços, além das paredes da escola. Esse momento sublinhou a importância de se explorarem diferentes ambientes educacionais, destacando como experiências práticas e de campo podem enriquecer e complementar o currículo, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e conectado à realidade dos/as estudantes.

A **décima prática pedagógica** foi idealizada pela Professora Participante 5, na EMEF Mangueira, voltada para a turma do 5º ano, dentro do componente curricular de Educação Física, com unidade temática "Jogos e Brincadeiras". Com o título "Caminhando e conhecendo um monumento da nossa comunidade", esta proposta

buscou unir a vivência de atividades físicas com a descoberta e valorização de um monumento local importante, denominado pelos/as moradores/as³⁹ de “Santinha”. O planejamento e a execução dessas atividades foram minuciosamente organizados ao longo de duas aulas, cada uma com 50 minutos de duração, realizadas entre 19 e 23 de agosto de 2024. Durante esse período, os/as estudantes participaram de uma jornada educativa que integrou a prática da caminhada com a exploração do monumento, promovendo uma experiência enriquecedora, que destacou a importância cultural e histórica do local, ao mesmo tempo em que incentivou o envolvimento ativo dos/as estudantes nas atividades físicas e na apreciação do patrimônio da comunidade.

Fotografias 42 e 43 - Momento de diálogo com a Dona M. na pracinha da comunidade



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Dois dos objetivos pensados para essa prática foram: perceber, por meio da caminhada proposta durante a aula, a importância de realizar exercícios físicos para a manutenção e o aprimoramento da saúde tanto física quanto mental; e explorar e entender melhor o significado e a importância do monumento para a comunidade, através da interação, obtendo informações sobre o contexto histórico e cultural do monumento.

³⁹ Realizamos uma busca por registros oficiais que pudessem atestar com maior precisão o nome atribuído ao monumento em questão. No entanto, não obtivemos êxito em localizar documentos que confirmassem formalmente essa identificação. Paralelamente, conversamos com diversos membros da comunidade local, que nos relataram, de maneira unânime, que o monumento é amplamente conhecido por todos como “Santinha”. Apesar disso, não encontramos placas, inscrições ou quaisquer outros elementos materiais no local que pudessem corroborar ou oficializar essa denominação. Essa ausência de registros formais e materiais ressalta a importância da memória coletiva e da oralidade como formas predominantes de preservação e transmissão do significado cultural associado ao monumento.

A aula começou com uma roda de conversa, em que os/as estudantes discutiram a proposta da prática pedagógica e escolheram um local da comunidade para visitar. Eles/as puderam sugerir espaços de interesse e indicar alguém da comunidade que gostariam de convidar para participar, valorizando a história local e fortalecendo a relação entre escola e comunidade. A turma optou por convidar Dona M., e foi preparada uma carta convite, além de definirem as questões a serem abordadas durante o encontro.

Em seguida, houve uma apresentação em PowerPoint feita pela professora, que destacou os benefícios da atividade física para a saúde física e mental, com ênfase na caminhada. Após a apresentação, os/as estudantes escreveram palavras que representavam esses benefícios, e essas contribuições foram reunidas em um mural coletivo.

Na visita à pracinha da comunidade, Dona M. contou a história do monumento local. Os/As estudantes fizeram as perguntas que haviam elaborado e participaram de um diálogo enriquecedor. A visita culminou com uma caminhada até o monumento, situado a 1,5 quilômetro da escola. Após a caminhada, os/as alunos/as refletiram, em sala, sobre a experiência, compartilhando o que aprenderam e suas percepções sobre a atividade.

Fotografias 44 a 46 - Momento da caminhada até o monumento



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Uma observação feita em relação aos/às estudantes foi que, apesar de o monumento estar situado dentro da própria comunidade, a maioria deles/as não tinha conhecimento prévio sobre o local e não haviam participado de atividades realizadas

naquele espaço. Foi notável que, para muitos/as estudantes, o monumento era um ponto desconhecido, mesmo sendo parte do entorno.

Fotografias 47 e 48 - Chegada ao monumento e momento de diálogo



Fonte: arquivo da pesquisadora (2024).

Chegamos ao final do registro das observações das dez práticas acompanhadas com os professores e as professoras durante o período da pesquisa. Nosso objetivo foi pesquisar junto aos professores e às professoras de Educação Física das escolas do campo como têm se dado suas práticas pedagógicas, em especial como acontecem suas aulas.

Concluimos esta experiência com um sentimento profundo de gratidão. Conforme destacado por um professor participante, esses conhecimentos têm uma relevância imensa e devem ser divulgados e compartilhados com um público mais amplo para fomentar trocas enriquecedoras e o crescimento coletivo.

A experiência proporcionou uma visão aprofundada das práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física em escolas do campo, revelando as abordagens e metodologias adotadas. Essa compreensão reforçou nosso compromisso de fortalecer o diálogo e a colaboração entre os professores e as professoras de Educação Física e nossa proposta de formação permanente. Estamos convencidos de que, ao compartilhar esses conhecimentos e promover um ambiente de trabalho coletivo e reflexivo, podemos contribuir para o desenvolvimento contínuo e o aprimoramento cada vez maior das práticas pedagógicas.

ANEXO A - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 2024 DAS ESCOLAS MUNICIPAIS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONCEIÇÃO DO CASTELO - ES																	
MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR ANOS INICIAIS EM TEMPO INTEGRAL																	
Organização Curricular Anos Iniciais em Tempo Integral 2024																	
Nº de Dias Letivos: 201 dias (40 semanas e 2 dias) / Carga Horária anual: 1172h (1407 aulas) / hora aula: 50 min																	
AMPAIO LEGAL: LEI FEDERAL Nº 5.306/06, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7/2010 E RESOLUÇÃO CEE/SE Nº 3777/2014	Base nacional comum	Novo Ensino Fundamental I		AULAS SEMANAIS POR ÁREA E ANO						AULAS ANUAIS							
		ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL						CARGA HORÁRIA ANUAL							
				1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	TOTAL DE AULAS EM TODOS OS ANOS	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	TOTAL DE AULAS EM TODOS OS ANOS		
AMPAIO LEGAL: LEI FEDERAL Nº 5.306/06, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7/2010 E RESOLUÇÃO CEE/SE Nº 3777/2014	Base nacional comum	CÓDIGO E LINGUAGENS	Língua Portuguesa	07	07	07	07	06	34	280	280	280	280	240	1360		
			Educação Física	03	03	03	03	03	15	124	124	124	124	124	620		
			Arte	02	02	02	02	02	10	81	81	81	81	81	405		
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	SUBTOTAL	12	12	12	12	11	59	485	485	485	485	445	2385		
			CIÊNCIAS	02	02	02	02	02	10	81	81	81	81	81	405		
			SUBTOTAL	02	02	02	02	02	10	81	81	81	81	81	405		
		MATEMÁTICA	Matemática	06	06	06	06	05	29	240	240	240	240	200	1160		
			SUBTOTAL	06	06	06	06	05	29	240	240	240	240	200	1160		
			CIÊNCIAS HUMANAS	História	02	02	02	02	02	10	80	80	80	80	80	400	
		CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	02	02	02	02	02	10	80	80	80	80	80	400		
			SUBTOTAL	04	04	04	04	04	20	160	160	160	160	160	800		
			ENSINO RELIGIOSO	*Ensin Religioso/Língua Inglesa*	01	01	01	01	01	05	41	41	41	41	41	205	
		AMPAIO LEGAL: LEI FEDERAL Nº 5.306/06, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7/2010 E RESOLUÇÃO CEE/SE Nº 3777/2014	Parte diversificada	TODAS	SUBTOTAL	01	01	01	01	01	05	41	41	41	41	41	205
					SUBTOTAL	25	25	25	25	23	123	1007	1007	1007	1007	927	4955
				Aprofundamento de leitura e escrita**	02	02	02	02	02	10	80	80	80	80	80	400	
					02	02	02	02	02	10	80	80	80	80	80	400	
					0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
					02	02	02	02	02	10	80	80	80	80	80	400	
02	02				02	02	02	10	80	80	80	80	80	400			
02	02				02	02	02	10	80	80	80	80	80	400			
02	02				02	02	02	10	80	80	80	80	80	400			
10	10				10	10	12	10	400	400	400	400	480	2080			
TODAS	35				35	35	35	35	133	1407	1407	1407	1407	1407	7035		

* O componente curricular ER é de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o estudante e pode ser ofertado em turmas de anos mistos. O estudante não optante pelo componente curricular de ER deve cumprir a carga horária prevista em Língua Inglesa.

** Os componentes integradores têm apuração de frequência e registro de "curso".

Cecília Sobreira Meira Vieira
 Supervisora Escolar - SRE Monso Cláudio
 Nº Funcional 303898
 Port. nº 2149-S de 30/12/10
 Data: 05/05/2024

Cleumar Luis Maretti
 SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 PORTARIA 045/2021

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONCEIÇÃO DO CASTELO - ES																
MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (OC 01)																
Organização Curricular da Educação Básica 2024 - Ensino Fundamental Anos Iniciais/Escolas Multisseriadas																
Nº de Dias Letivos: 201 dias (40 semanas e 2 dias) / Carga Horária anual: 837 horas (1005 aulas) / hora-aula: 50 min																
AMPAIO LEGAL: LEI FEDERAL Nº 5.306/06, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7/2010 E RESOLUÇÃO CEE/SE Nº 3777/2014	Base nacional comum	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL						CARGA HORÁRIA ANUAL						
				1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	TOTAL		
		AMPAIO LEGAL: LEI FEDERAL Nº 5.306/06, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7/2010 E RESOLUÇÃO CEE/SE Nº 3777/2014	Base nacional comum	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	07	07	07	07	07	34	282	282	282	282	282
Educação Física	02				02	02	02	02	10	80	80	80	80	80	400	
Arte	01				01	01	01	01	05	40	40	40	40	40	200	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	SUBTOTAL			10	10	10	10	10	30	402	402	402	402	402	2010	
	CIÊNCIAS			02	02	02	02	02	10	80	80	80	80	80	400	
	SUBTOTAL			02	02	02	02	02	10	80	80	80	80	80	400	
MATEMÁTICA	Matemática			06	06	06	06	06	30	240	240	240	240	240	1200	
	SUBTOTAL			06	06	06	06	06	30	240	240	240	240	240	1200	
	CIÊNCIAS HUMANAS			História	03	03	03	03	03	15	123	123	123	123	123	615
CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia			02	02	02	02	02	10	80	80	80	80	80	400	
	SUBTOTAL			05	05	05	05	05	25	203	203	203	203	203	1015	
	ENSINO RELIGIOSO			*Ensin Religioso/Aprofundamento de Leitura e Escrita	01	01	01	01	01	05	40	40	40	40	40	200
PARTE DIVERSIFICADA	SUBTOTAL			01	01	01	01	01	05	40	40	40	40	40	200	
	Língua Inglesa			01	01	01	01	01	05	40	40	40	40	40	200	
	SUBTOTAL			01	01	01	01	01	05	40	40	40	40	40	200	
AMPAIO LEGAL: LEI FEDERAL Nº 5.306/06, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7/2010 E RESOLUÇÃO CEE/SE Nº 3777/2014	Temas transversais			TOTAL												5025
				O Trabalho						O Meio Ambiente						
				A Ciência e a Tecnologia						Educação Tributária						
		A Cultura						A Saúde								
		As Linguagens						A Sexualidade								
		Africanidades						A Vida Familiar e Social								
		Empreendedorismo														

* O componente curricular Ensino Religioso é de oferta obrigatória pela unidade escolar e de matrícula facultativa para o estudante e pode ser ofertado em turmas de séries mistas. O estudante não optante pelo componente curricular de Ensino Religioso deve cumprir a carga horária prevista em Atividade de Pesquisa.

** Os componentes curriculares Ensino Religioso/Atividade de Pesquisa terão apuração de frequência e registro de "curso".

*** Os temas transversais: A saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o Meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura e as linguagens deverão ser trabalhados de forma integrada (Res. CEB/CNE nº 02/98) e Educação Tributária.

**** Os conteúdos referentes à música serão ministrados no componente curricular Arte (Lei nº 11.769/2008);

Cecília Sobreira Meira Vieira
 Supervisora Escolar - SRE Monso Cláudio
 Nº Funcional 303898
 Port. nº 2149-S de 30/12/10
 Data: 05/05/2024

Cleumar Luis Maretti
 SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 PORTARIA 045/2021