O SILÊNCIO PRESCRITO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E TERRITORIALIDADES FRONTEIRIÇAS EM MATO GROSSO DO SUL

THE PRESCRIBED SILENCE IN CONTINUING EDUCATION: SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND BORDERLAND TERRITORIALITIES IN MATO GROSSO DO SUL

DOI 10.55028/geop.v21i40

Johnnys Fleuri Xavier[*]
Leonardo do Couto Gomes[**]

Resumo: Este artigo analisa a Jornada Formativa da SED/MS (2023-2025) quanto à Educação Física escolar e às territorialidades fronteiriças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa documental de 23 documentos oficiais, sob a Análise de Conteúdo. Os resultados revelam: foco excessivo em dados e avaliações externas, baixa especificidade pedagógica da Educação Física e menções genéricas ao território, sem integração das dinâmicas de fronteira. Conclui-se que a política gera um "silêncio prescrito", priorizando metas gerenciais em detrimento da cultura corporal e da diversidade local. Defende-se uma formação continuada participativa e intercultural.

Palavras-chave: Formação Continuada, Educação Física Escolar, Territorialidades Fronteiriças, Estudos Fronteiriços, análise documental.

Abstract: This article analyzes the Continuing Education Journey of SED/MS (2023–2025) regarding school Physical Education and borderland territorialities. Grounded in Content Analysis, this qualitative documentary study examined 23 official documents. Results reveal three axes: a dominant focus on external assessment metrics, low pedagogical specificity for Physical Education within broad knowledge

Introdução

As políticas de formação continuada de professores no Brasil têm sido historicamente atravessadas por tensões entre diretrizes centralizadas, geralmente formuladas por órgãos gestores e sistemas de avaliação, e as demandas concretas produzidas no cotidiano das escolas. Esse tensionamento não deve ser compreendido apenas como um problema administrativo, mas como uma questão político-pedagógica, pois define quais saberes são legitimados, quais experiências docentes são reconhecidas e quais realidades escolares permanecem invisibilizadas (Gatti; Barretto, 2009; André, 2010; Nóvoa, 2022).

Quando esse debate é deslocado para regiões de fronteira internacional, a formação docente ganha com-

[*] Graduado em Educação Física, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Orcid: https://orcid.org/0009-0005-5617-0783, johnnys.fleuri@ufms.br.

[**] Doutor em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, orcid: https://orcid.org/0000-0002-8866-2054, leonardo.couto@ufms.br.

areas, and generic references to territory without systematic border integration. The study concludes that the policy produces a "prescribed silence," sidelining body culture and border dynamics for managerial goals. A participatory, intercultural complementary training model is proposed.

Keywords: Continuing Education, School Physical Education, Borderland Territorialities, Border Studies, Documentary Analysis.

plexidade. A fronteira constitui espaço social de mobilidades, trocas, conflitos, pertencimentos múltiplos e territorializações específicas (Haesbaert, 2004; Cardin; Albuquerque, 2018). Em Mato Grosso do Sul, uma política estadual alcança escolas inseridas em territorialidades distintas, o que exige interrogar se uma arquitetura formativa comum reconhece diferenças socioterritoriais sem reduzir a realidade local a uma categoria abstrata de contexto.

A Educação Física escolar ocupa lugar singular nesse debate. Por ter como objeto pedagógico a cultura corporal de movimento, envolvendo jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura, esse componente curricular mobiliza corpos em interação pública, exposição, contato, cooperação, disputa e comunicação verbal e não verbal (Figuerôa; Gomes; Moraes; Silva, 2021). A quadra, o pátio e os espaços abertos da escola não são apenas ambientes de execução motora; são territórios pedagógicos nos quais identidades, pertencimentos, desigualdades e conflitos podem emergir de forma intensa (Coletivo de Autores, 1992; Bracht, 2000; Daolio, 2004).

Discutir a formação continuada de professores de Educação Física em territorialidades fronteiriças não significa reivindicar excepcionalidade para o componente, mas examinar como uma política padronizada reconhece condições de docência marcadas por diversidade, mobilidade e pertencimentos

múltiplos. Nesse cenário, a cultura corporal pode reproduzir exclusões ou favorecer mediações interculturais por mobilizar formas de comunicação e produção de sentidos que ultrapassam a linguagem verbal (Candau, 2012; Figuerôa; Gomes; Moraes; Silva, 2021).

Um exemplo empírico desse tensionamento é a Jornada Formativa implementada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Seu marco legal foi a lei estadual nº 6.026/2022, que criou a Coordenadoria Geral de Formação Continuada (Cgfor), responsável por elaborar e distribuir todas as formações da secretaria de educação. A partir de 2023 a então Jornada Pedagógica que ocorria no início do ano, não como formação continuada, mas como momento de planejamento coletivo, deu espaço à Jornada Formativa como programa de formação continuada que ocorre no início de cada bimestre. Organizada por meio de pautas, cadernos de orientação pedagógica, cronogramas e anexos técnicos, essa política busca orientar a formação em serviço das escolas estaduais.

Contudo, ao ser distribuída de maneira unificada para diferentes regiões do estado, a Jornada Formativa levanta uma questão central: em que medida uma política formativa comum consegue contemplar as especificidades curriculares da Educação Física e reconhecer as territorialidades fronteiriças de Mato Grosso do Sul como dimensão relevante da formação docente? Diante dessa problemática, este artigo tem como objetivo analisar como os documentos e materiais orientadores da Jornada Formativa da SED/MS, no triênio 2023-2025, contemplam a Educação Física escolar e as especificidades associadas aos territórios fronteiriços do estado. A base interpretativa de trabalho é que os documentos analisados produzem um "silêncio prescrito": uma forma de invisibilização institucional que reduz a explicitação da especificidade pedagógica da Educação Física e, simultaneamente, incorpora de modo limitado as dinâmicas territoriais, culturais e transfronteiriças na arquitetura central da formação.

O artigo examina exclusivamente o que a política de formação continuada prescreve e torna documentalmente visível. Não investiga a recepção, a negociação ou a ressignificação das pautas pelos professores, nem a dinâmica efetiva dos encontros escolares. Por isso, eventuais efeitos sobre a prática são tratados como implicações do desenho documental, e não como comportamentos empiricamente observados.

Neste artigo, "silêncio prescrito" designa a baixa ou ausente visibilidade de sujeitos, territórios e saberes nos documentos oficiais de formação. A categoria articula o silêncio como produção de sentidos e delimitação do que ganha visibilidade institucional (Orlandi, 2007) ao currículo prescrito, entendido como conjunto de orientações que regula a prática pedagógica (Sacristán, 2000; Lopes; Macedo, 2011). Assim, ao definir temas, prioridades e indicadores, a política também pode

secundarizar experiências docentes, especificidades curriculares e territorialidades escolares.

Percurso metodológico

A pesquisa caracteriza-se como uma investigação qualitativa de natureza documental. A opção por esse delineamento justifica-se porque os documentos oficiais não são registros neutros ou meramente burocráticos. Eles expressam escolhas políticas, prioridades institucionais, concepções de formação, modos de controle do trabalho docente e formas de seleção dos saberes considerados relevantes em determinado contexto histórico (Minayo, 2007; Cellard, 2008).

O corpus reúne 23 documentos oficiais da Jornada Formativa da SED/MS, referentes a 2023-2025: pautas de formação coletiva, cadernos de orientação, anexos técnicos, cronogramas e memorandos circulares. O material foi obtido digitalmente na plataforma pública da Coordenadoria Geral de Formação (Cgfor), coletado em PDF, organizado cronologicamente e submetido à triagem técnica.

O recorte temporal abrange 2023, ano de início da Jornada Formativa, até 2025, último ano disponível no ambiente institucional quando o corpus foi constituído. Incluíram-se documentos diretamente vinculados à Jornada, destinados às escolas, coordenações ou professores e com diretrizes para planejamento, recomposição de aprendizagem, organização por área ou condução de momentos formativos. Excluíram-se materiais informativos, duplicados ou sem relação direta com o planejamento formativo.

O tratamento analítico foi realizado por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência e interpretação. Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante dos documentos e a organização do corpus. Na exploração do material, foram definidos indicadores de busca e unidades de registro relacionadas à Educação Física, à cultura corporal, à Área de Linguagens, às avaliações externas, à recomposição da aprendizagem, ao território, à fronteira, à mobilidade transfronteiriça, à migração, à diversidade linguística, à interculturalidade e à diversidade cultural. Na etapa interpretativa, as presenças e ausências identificadas foram confrontadas com a literatura sobre formação docente, Educação Física escolar e Estudos Fronteiriços.

A leitura integral foi combinada ao rastreamento sistemático de termos associados ao problema de pesquisa. Esses indicadores funcionam como chaves a priori derivadas do objetivo e do referencial, e não como categorias finais fechadas. Foram registrados contextos de ocorrência, recorrências, articulações e ausências

relevantes, posteriormente reunidos em núcleos de sentido. Esse procedimento distingue indicadores de busca, unidades de registro e categorias analíticas, reduzindo o risco de circularidade entre hipótese e resultados.

A partir da articulação entre os indicadores iniciais e os núcleos de sentido identificados no corpus, foram consolidadas três categorias analíticas: a) a racionalidade avaliativa e gerencial da formação continuada; b) a diluição identitária da Educação Física no agrupamento da Área de Linguagens; e c) a territorialidade genérica e o silêncio das territorialidades fronteiriças. As categorias não correspondem a uma simples contagem lexical: organizam relações entre o que os documentos priorizam, o modo como determinadas temáticas são enquadradas e aquilo que permanece sem mediação específica. Essas categorias estruturam a seção de resultados e discussão.

Quadro 1. Composição do corpus documental analisado

Tipo de documento oficial	Quantidade	Descrição do material	Função analítica no estudo
Pautas de formação coletiva	12	Documentos orientadores dos encontros de formação e planejamento nas escolas.	Permitem observar temas priorizados, componentes destacados e ausências curriculares.
Cadernos de orientação pedagógica e anexos	07	Materiais de apoio aos coordenadores e equipes escolares, com instruções metodológicas e orientações para recomposição de aprendizagem.	Evidenciam concepções de formação, centralidade de descritores e modos de condução pedagógica.
Cronogramas e memorandos circulares	04	Documentos de organização temporal, administrativa e operacional das ações formativas.	Indicam tempos, metas, espaços e caráter padronizado da política formativa.
Total de documentos analisados	23	Corpus submetido à leitura integral, codificação e interpretação.	Base documental da análise de conteúdo.

Fonte: elaboração própria, a partir dos documentos da Jornada Formativa da SED/MS (2023-2025).

Quadro 2. Matriz de codificação e interpretação documental

Categoria analítica	Indicadores/termos observados	Síntese da presença no *corpus*	Interpretação
Racionalidade avaliativa e gerencial	descritores; avaliação externa; SAEB; ENEM; metas; proficiência; recomposição de aprendizagem; Língua Portuguesa; Matemática	Presença recorrente como eixo organizador das pautas formativas.	Indica centralidade de resultados mensuráveis e de uma lógica de gestão por desempenho.

Categoria analítica	Indicadores/termos observados	Síntese da presença no *corpus*	Interpretação
Especificidade da Educação Física	Educação Física; cultura corporal; práticas corporais; jogo; esporte; dança; ginástica; luta; quadra; avaliação em Educação Física	Ausência de orientação específica e/ou presença apenas genérica no interior da Área de Linguagens.	Aponta baixa explicitação da especificidade epistemológica e pedagógica do componente curricular no desenho formativo.
Territorialidades fronteiriças	território; territorialidade; fronteira; mobilidade transfronteiriça; migração; diversidade linguística; interculturalidade; multiculturalidade; diversidade cultural; realidade local	Há referências genéricas a território, territorialidade, diversidade, multiculturalidade e realidade local, mas as territorialidades fronteiriças não são identificadas como eixo sistemático de formação.	Indica baixa explicitação da condição fronteiriça na prescrição: o território é reconhecido em chave escolar geral, sem mediações sistemáticas para mobilidades transfronteiriças, repertórios linguísticos plurais e interculturalidade.

Fonte: elaboração própria, com base nas categorias construídas pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Resultados e discussão

A racionalidade avaliativa e gerencial da formação continuada

A primeira categoria indica que a Jornada Formativa analisada se organiza, predominantemente, em torno de uma racionalidade avaliativa e gerencial. A presença recorrente de orientações voltadas a descritores, recomposição de aprendizagem, metas e resultados em avaliações externas sugere que a formação continuada é mobilizada como instrumento de alinhamento institucional e de indução curricular. Essa tendência não é isolada, pois dialoga com políticas educacionais contemporâneas marcadas pela centralidade da mensuração, da prestação de contas e da padronização de procedimentos pedagógicos (Ball; Maguire; Braun, 2012; Gatti; Barretto, 2009).

As pautas e cadernos apresentam os momentos formativos como espaços de análise de resultados, descritores e recomposição da aprendizagem, com ênfase recorrente em Língua Portuguesa e Matemática. Mesmo dirigidas ao conjunto da escola, as orientações vinculam diferentes componentes a metas gerais de desempenho, sem mediações equivalentes para áreas cujo objeto não se organiza prioritariamente pela leitura verbal ou pelo cálculo, como a Educação Física (Mato Grosso do Sul, 2023-2025).

A centralidade dos dados avaliativos pode ser observada diretamente no material de 15 de fevereiro de 2024, dedicado à "Avaliação da aprendizagem e de

larga escala". O documento vincula explicitamente os resultados do SAEMS ao planejamento pedagógico e orienta o professor a mobilizar os descritores como referência para a tomada de decisão:

> Nosso foco está em direcionar um olhar reflexivo sobre os resultados do SAEMS [...] encorajamos a utilização dessas informações de maneira estratégica para elaborar ações pedagógicas eficazes, especialmente a partir da análise dos descritores [...] bem como para a elaboração do seu planejamento (Mato Grosso do Sul, 2024a, p. 1).

O excerto mostra que resultados de avaliação externa se tornam insumo para o planejamento. O material também atribui "papel fundamental" às avaliações internas e externas e recomenda o Ideb como ferramenta de aprimoramento (Mato Grosso do Sul, 2024a, p. 7). Em 2 de maio, uma pauta sobre trabalho colaborativo inclui os "indicadores escolares enquanto dados e evidências" (Mato Grosso do Sul, 2024g, p. 1), indicando a transversalidade dessa linguagem.

A pauta de 3 de maio, "Indicadores escolares", inclui Saeb, Enem, PISA e SAEMS e afirma que seus resultados devem subsidiar ações de melhoria e orientar o replanejamento (Mato Grosso do Sul, 2024d, p. 2-3). A categoria "racionalidade avaliativa e gerencial", portanto, decorre da recorrente articulação entre proficiência, dados, planejamento e tomada de decisão, e não da simples presença do termo avaliação.

Essa leitura exige qualificação: o material de 15 de fevereiro também apresenta a avaliação como processo inclusivo e construtivo, mobilizando Luckesi e Hoffmann (Mato Grosso do Sul, 2024a, p. 2). Assim, os documentos não se reduzem a uma concepção classificatória; o argumento é que, mesmo coexistindo uma linguagem formativa, indicadores e avaliações externas possuem forte capacidade de organizar a formação prescrita.

Essa racionalidade pode ser interpretada como expressão de uma cultura de performatividade, na qual o trabalho docente passa a ser traduzido por indicadores, comparações, metas e evidências de desempenho. Em Ball (2005), a performatividade não atua apenas como técnica de gestão, mas como tecnologia política que reorganiza subjetividades profissionais, induzindo professores e escolas a se avaliarem a partir de critérios externos de produtividade, visibilidade e responsabilização.

Matias, Sampaio e Jardilino (2025) sinalizam que as políticas de formação docente no Brasil estão imersas em disputas de racionalidades, em que as diretrizes mais recentes reafirmam o modelo focado na pedagogia das competências e no gerencialismo, restringindo o espaço para uma formação crítica voltada para a práxis. Nesse sentido, a Jornada Formativa não apenas orienta a prática: ela

também define quais problemas passam a ser reconhecidos como legítimos no interior da política formativa.

Ao operar por essa gramática, a formação tende a aproximar currículo, avaliação e gestão, em detrimento de espaços de elaboração coletiva dos saberes docentes. Essa leitura dialoga com Nóvoa (2022), para quem a formação deve estar enraizada na profissão e nas comunidades docentes, e com Tardif (2014), que situa os saberes profissionais na relação entre experiência, conhecimento e contexto de trabalho.

Esse dado não significa negar a importância de diagnósticos de aprendizagem ou de políticas comuns para uma rede estadual. O problema reside no desequilíbrio produzido quando os indicadores avaliativos passam a organizar quase integralmente a agenda formativa, reduzindo o espaço para a reflexão sobre o trabalho docente, os saberes específicos das áreas e as realidades territoriais das escolas. A formação continuada, nesse caso, tende a aproximar-se de uma lógica de cumprimento de tarefas, e não de desenvolvimento profissional situado.

Desse modo, a primeira dimensão do "silêncio prescrito" não está apenas na ausência de determinadas palavras, mas na forma como o documento define o que merece ser discutido. Ao privilegiar descritores e metas, a política formativa tende a deslocar para segundo plano questões como interculturalidade, acolhimento, mediação de conflitos, práticas corporais locais e desafios linguísticos vividos por professores e estudantes.

O silêncio não é apenas lacuna terminológica, mas efeito da hierarquização dos saberes. Território, diversidade e multiculturalidade aparecem nos documentos; o que permanece pouco explicitado é sua tradução em problemas formativos próprios das territorialidades fronteiriças e, na Educação Física, em mediações específicas da cultura corporal.

A diluição identitária da Educação Física no agrupamento da área de linguagens

A segunda categoria refere-se à diluição da Educação Física no interior da Área de Linguagens. A inserção da Educação Física nesse campo, prevista pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), pode ser teoricamente sustentada pela compreensão do corpo e do movimento como formas de linguagem, expressão e produção de sentidos. No entanto, a análise do corpus indica que, na operacionalização da formação continuada de Mato Grosso do Sul, essa vinculação tende a subordinar o componente curricular a demandas mais fortemente associadas à Língua Portuguesa e à interpretação de textos verbais.

Esse processo pode ser compreendido como uma recontextualização curricular. Em Bernstein (1996), o discurso pedagógico não apenas transmite conteúdos, mas seleciona, hierarquiza e reposiciona saberes. Aplicada ao caso analisado, essa chave permite compreender que a inserção formal da Educação Física na Área de Linguagens não garante, por si só, reconhecimento epistemológico do componente. Ao contrário, quando a pauta formativa é organizada prioritariamente por descritores de leitura, proficiência e interpretação textual, a linguagem corporal é recontextualizada em posição subordinada em relação à linguagem verbal.

Do ponto de vista curricular, essa operação evidencia que as áreas de conhecimento não são espaços neutros de integração, mas arenas de disputa por legitimidade, tempo, recursos e visibilidade pedagógica. Lopes e Macedo (2011) ajudam a compreender o currículo como produção cultural e política, atravessada por negociações sobre quais conhecimentos devem ocupar lugar central na escola. Assim, a diluição da Educação Física não decorre apenas de uma opção organizacional, mas de uma hierarquia curricular que tende a reconhecer como mais relevantes os saberes diretamente vinculados às avaliações externas.

No plano da prescrição, esse deslocamento produz um efeito de baixa visibilidade da especificidade didática da Educação Física. Nos documentos analisados, não se observa tratamento sistemático de temas como organização pedagógica das práticas corporais, avaliação em Educação Física, segurança na gestão de espaços abertos, conflitos produzidos nas interações corporais, adaptação de jogos e esportes a grupos culturalmente diversos ou articulação entre cultura corporal e territorialidades fronteiriças. Essa constatação refere-se ao conteúdo documental disponibilizado para a formação e não permite afirmar, por si só, que tais temas deixem de ser discutidos por professores ou equipes escolares em outros espaços.

Nas orientações de planejamento por área, a questão não é a ausência formal da Educação Física, mas seu grau de explicitação. O material de 16 de fevereiro de 2024 orienta planejamento articulado entre professores da área, agrupamento de habilidades e padronização das telas do sistema (Mato Grosso do Sul, 2024e, p. 2). Na pauta-mãe, "Linguagens e suas Tecnologias" remete a arquivos "LGG" e "LGG e LP", sem nomear a Educação Física (Mato Grosso do Sul, 2024e, p. 5). O dado não prova ausência nos documentos vinculados, mas evidencia baixa explicitação nesse nível da formação.

O caráter estruturante do planejamento por área aparece de forma explícita no documento:

> Embora o lançamento no SGDE seja por unidade curricular, o planejamento deverá ser discutido e elaborado em articulação com os demais professores da área de conhecimento [...] As habilidades estarão agrupadas, sempre que possível, por área de conhe-

> cimento. As telas serão padronizadas, independentemente da etapa ou modalidade de ensino" (Mato Grosso do Sul, 2024e, p. 2).

A padronização do dispositivo de planejamento, por si só, não implica o apagamento da Educação Física. O problema analítico emerge quando a integração por área não é acompanhada, na pauta formativa examinada, de mediações equivalentes que tornem visíveis os objetos, critérios avaliativos e problemas didáticos próprios da cultura corporal. Por isso, a noção de "diluição identitária" deve ser compreendida como uma hipótese interpretativa sobre a baixa explicitação do componente na prescrição, e não como demonstração de que professores de Educação Física perdem efetivamente sua identidade profissional nos encontros ou no cotidiano escolar.

A crítica aqui não se dirige à Área de Linguagens em si, mas à forma como a política formativa traduz essa organização em pauta escolar. Para a Educação Física, a linguagem não se restringe ao texto verbal. A área trabalha com gestos, ritmos, jogos, performances, regras, disputas, cooperação e expressões corporais historicamente produzidas. O Coletivo de Autores (1992), Bracht (2000), Betti (1991), Kunz (1994) e Daolio (2004) ajudam a compreender que a Educação Física escolar se legitima quando trata pedagogicamente a cultura corporal, e não quando é reduzida a um suporte instrumental para habilidades gerais de letramento.

Essa distinção é decisiva porque a Educação Física escolar não trabalha com o corpo como suporte natural do movimento, mas com práticas corporais historicamente produzidas e socialmente significadas (Figuerôa, Gomes, Moraes e Silva, 2021). A cultura corporal, nessa perspectiva, é linguagem, memória, técnica, disputa simbólica e experiência coletiva. Por isso, jogos, danças, lutas e esportes não podem ser tratados como atividades complementares à aprendizagem textual, mas como conhecimentos escolares que exigem mediação didática própria, critérios de avaliação específicos e reflexão sobre os sentidos sociais atribuídos ao corpo e ao movimento.

A baixa explicitação da Educação Física também suscita uma questão sobre identidade profissional, mas o delineamento documental não autoriza afirmar que a Jornada produza, de fato, perda ou enfraquecimento identitário entre os professores. Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são plurais, sociais e constituídos na relação com a prática. À luz desse referencial, o dado empiricamente sustentado pelo corpus é mais restrito: as pautas oferecem pouca explicitação de problemas próprios do trabalho em Educação Física, como planejamento de unidades temáticas, avaliação de aprendizagens corporais, mediação de conflitos

na quadra, inclusão de estudantes com diferentes repertórios motores e ressignificação de práticas corporais em contextos culturais específicos.

Essa baixa explicitação permite discutir uma periferização documental, não uma posição efetivamente vivenciada nas reuniões de área. À luz de Bernstein (1996), a prescrição oferece menos mediações para objetos da cultura corporal do que para temas gerais da formação. Saber como os professores ocupam esses espaços, mobilizam outros repertórios ou constroem mediações próprias exige fontes produzidas no cotidiano docente (Tardif, 2014; Nóvoa, 2022; Imbernón, 2011).

No nível documental, portanto, há uma integração curricular formalmente prevista, mas pouco densa quanto às especificidades da Educação Física. A expressão "integração aparente" designa essa condição da prescrição, e não o que necessariamente ocorre nas reuniões ou práticas docentes, dialogando com a histórica disputa de legitimidade curricular do componente.

A territorialidade genérica e o silêncio das territorialidades fronteiriças

A terceira categoria exige uma distinção importante à luz dos próprios documentos: não se pode afirmar que a Jornada Formativa ignore toda noção de território, acolhimento ou diversidade. O que o corpus evidencia é uma baixa explicitação das territorialidades fronteiriças no desenho central da formação. Em outras palavras, há uma linguagem genérica de território escolar e de pluralidade cultural, mas ela não se converte, de modo sistemático, em mediações voltadas às dinâmicas de mobilidade transfronteiriça, aos repertórios linguísticos plurais, aos múltiplos pertencimentos ou às práticas culturais produzidas em regiões de fronteira. Por isso, o "silêncio territorial" é aqui compreendido como baixa visibilidade da condição fronteiriça na prescrição estadual.

O material de 8 de fevereiro de 2024 é especialmente relevante para essa precisão. Intitulado "Território educacional", ele mobiliza explicitamente a noção de territorialidade escolar e associa o território a acolhimento, pertencimento, solidariedade e convivência:

> O acolhimento enquanto cultura compartilhada na territorialidade escolar [...] desempenha um papel crucial ao promover um senso de pertencimento [...] É dentro da complexidade das relações em um território escolar que o acolhimento transforma as formas de convivência (Mato Grosso do Sul, 2024f, p. 2).

O excerto impede afirmar que o território esteja ausente da política: ele aparece, sobretudo, como território escolar genérico. A pauta valoriza atores e espaços da escola, mas não desdobra essa territorialidade nas especificidades das fron-

teiras internacionais. O silêncio prescrito decorre, portanto, menos da ausência do termo "território" do que da pouca especificação das relações territoriais que ganham inteligibilidade pedagógica.

A mesma nuance aparece em 1º de outubro de 2024. A Jornada propõe discutir "o conceito de multiculturalidade" e uma "escola plural" que considere as particularidades dos estudantes (Mato Grosso do Sul, 2024c, p. 1). Em seguida, critica a homogeneização cultural dos currículos e valoriza as diversidades raciais e culturais (Mato Grosso do Sul, 2024c, p. 2). Portanto, a diversidade não está ausente do discurso formativo. Entretanto, o exemplo de mobilidade utilizado nessa pauta é o "intenso fluxo migratório das diversas regiões do país", associado à industrialização de São Paulo e à obra Operários, de Tarsila do Amaral (Mato Grosso do Sul, 2024c, p. 2), e não processos de mobilidade transfronteiriça vinculados às territorialidades internacionais do próprio estado.

O documento de 16 de fevereiro também orienta adaptar as diretrizes "à realidade local e às características dos estudantes" (Mato Grosso do Sul, 2024e, p. 3), o que afasta a hipótese de homogeneização absoluta. O limite é que essa contextualização é delegada às unidades escolares, enquanto a pauta central não oferece mediações específicas para mobilidade transfronteiriça, diversidade linguística, xenofobia, pertencimentos múltiplos e repertórios corporais atravessados por diferentes matrizes culturais.

Quando examinados os marcadores especificamente fronteiriços, a lacuna torna-se mais nítida. Embora o corpus se destine também a escolas localizadas em regiões de fronteira, as pautas analisadas não apresentam, de forma sistemática, encaminhamentos para lidar com mobilidades transfronteiriças, repertórios linguísticos plurais, conflitos identitários, xenofobia ou práticas corporais vinculadas às trocas culturais próprias desses territórios. A territorialidade e a diversidade aparecem em formulações gerais, mas não são desdobradas em uma pedagogia explicitamente sensível às fronteiras. Essa diferença é ilustrada também pela pauta de 2 de outubro de 2024, que recomenda considerar o contexto institucional e o perfil sociocultural dos estudantes, sem especificar as dinâmicas transnacionais próprias das territorialidades fronteiriças do estado (Mato Grosso do Sul, 2024b, p. 4):

> [...] a diversidade implica em reconhecer que cada educando possui uma maneira própria e específica de absorver experiências e adquirir conhecimento, de modo que a escola precisa buscar formas para tornar o currículo mais acessível e significativo [...] considerando fatores como o contexto em que a instituição escolar está inserida e o perfil sociocultural dos estudantes [...] (Mato Grosso do Sul, 2024b, p. 4).

A densidade teórica dessa categoria está, portanto, em compreender que território e fronteira não são sinônimos. O território não é apenas cenário onde a política se aplica; é uma dimensão constitutiva da prática pedagógica. Em Haesbaert (2004), a ideia de multiterritorialidade permite pensar sujeitos que habitam, circulam e produzem pertencimentos em mais de uma referência espacial e cultural. Essa leitura é especialmente fecunda para regiões de fronteira, onde a vida escolar pode ser atravessada por trânsitos cotidianos, relações transfronteiriças, repertórios linguísticos diversos e formas múltiplas de pertencimento. Assim, reconhecer genericamente o "território escolar" constitui um ponto de abertura da política, mas não substitui a necessidade de tematizar as territorialidades fronteiriças como dimensão específica da docência.

Os Estudos Fronteiriços permitem compreender a fronteira como espaço de contato, circulação, conflito e negociação, e não apenas como margem geográfica do Estado nacional (Haesbaert, 2004; Cardin; Albuquerque, 2018). Essa compreensão é relevante para a escola porque as territorialidades fronteiriças podem articular mobilidades, diferentes repertórios culturais e linguísticos, múltiplos pertencimentos e formas particulares de relação com o corpo, o jogo, o esporte e o espaço escolar. O artigo não pressupõe que essas características ocorram do mesmo modo em todos os municípios; justamente por isso, problematiza uma prescrição estadual comum diante de territorialidades heterogêneas.

Nesse sentido, a baixa explicitação das territorialidades fronteiriças nos documentos não representa simplesmente ausência de contextualização, pois o corpus contém referências a território, realidade local e diversidade. O que ela evidencia é um limite da territorialização pedagógica no nível prescrito: embora a unidade escolar seja reconhecida como espaço de decisões, relações e produção coletiva, as especificidades da condição fronteiriça não são incorporadas de modo sistemático como saber capaz de reorientar o desenho central da formação.

Territorialidades fronteiriças podem combinar possibilidades de integração, circulação e intercâmbio com assimetrias, conflitos identitários e práticas discriminatórias. Essa ambivalência impede abordagens que tratem a diversidade apenas como coexistência harmoniosa. A perspectiva intercultural enfatiza que reconhecer diferenças exige também problematizar relações de poder, desigualdades e processos de exclusão (Candau, 2012), enquanto os Estudos Fronteiriços destacam a mobilidade, a negociação e a produção de pertencimentos como dimensões constitutivas desses espaços (Cardin; Albuquerque, 2018).

Nesse cenário, a Educação Física escolar pode constituir um espaço estratégico de mediação intercultural. A quadra e os demais espaços de prática corporal podem tornar visíveis tensões, formas de comunicação, alianças, conflitos,

desigualdades e modos distintos de participar das práticas corporais. O ponto empiricamente demonstrado pelo artigo, porém, é que essas possibilidades não são tematizadas de modo sistemático nos documentos formativos analisados. Assim, não se afirma que os docentes deixem de mediar tais situações, mas que a prescrição estadual oferece pouca explicitação institucional sobre como a Educação Física poderia abordá-las pedagogicamente em territórios fronteiriços.

Nos documentos analisados, não foram identificados subsídios específicos e sistemáticos sobre acolhimento de sujeitos em mobilidade internacional, mediação de situações de xenofobia, valorização de repertórios corporais produzidos em espaços de fronteira, tradução intercultural de regras e jogos ou planejamento de práticas corporais relacionadas à diversidade cultural e linguística desses territórios. A abertura genérica à contextualização faz com que essas traduções permaneçam pouco desenvolvidas no nível central da prescrição. Isso não significa que os professores não disponham de saberes, estratégias ou experiências locais para enfrentar tais questões; significa apenas que esses repertórios não são explicitamente incorporados pelos documentos como parte estruturante da formação analisada.

A contribuição da perspectiva intercultural é importante para qualificar essa crítica. Candau (2012) argumenta que a interculturalidade não pode ser reduzida à celebração genérica da diversidade, pois implica enfrentar assimetrias, discriminações e relações desiguais de poder. No caso da Educação Física, isso significa compreender que diferenças culturais, linguísticas ou de pertencimento não devem aparecer apenas como diversidade a ser tolerada, mas como referências que podem exigir reorganização de conteúdos, metodologias, formas de comunicação, critérios de participação e modos de avaliação.

No plano prescrito, a baixa territorialização da formação reduz o repertório de mediações explicitamente oferecido para que a Educação Física seja pensada em chave intercultural. Teoricamente, diferenças linguísticas e culturais podem tanto ser convertidas em hierarquias e exclusões quanto sustentar práticas de tradução cultural, negociação de regras, reconhecimento de jogos e brincadeiras locais e produção de pertencimentos compartilhados (Candau, 2012). Quais dessas possibilidades se realizam nas diferentes escolas situadas em territorialidades fronteiriças de Mato Grosso do Sul não pode ser respondido pelo corpus documental desta pesquisa e deverá ser examinado por estudos voltados às práticas e experiências docentes.

A categoria nomeia a distância entre uma política comum e territorialidades cuja especificidade pouco alcança a prescrição central: um silêncio produzido por excesso de prescrição, não por ausência de política. A Jornada organiza tempos,

temas e procedimentos, mas incorpora de modo limitado as fronteiras internacionais como dimensão pedagógica do desenho formativo.

Considerações finais

A análise dos 23 documentos oficiais da Jornada Formativa da SED/MS, referentes ao triênio 2023-2025, permitiu identificar, no plano prescrito da política estadual de formação continuada, a configuração de um "silêncio prescrito". Esse silêncio se manifesta de forma articulada em três dimensões: a forte capacidade organizadora de dados, indicadores e avaliações no desenho formativo; a baixa explicitação da especificidade pedagógica da Educação Física em pautas organizadas por áreas de conhecimento; e a presença de uma territorialidade e de uma diversidade formuladas em chave genérica, sem incorporação sistemática das territorialidades fronteiriças como problema pedagógico.

Os resultados indicam que a formação prescrita oferece mediações limitadas para transformar as particularidades da cultura corporal e das territorialidades fronteiriças em objetos sistemáticos de formação. Essa conclusão não significa que as escolas ou os professores deixem de produzir respostas contextualizadas, nem que a Jornada seja recebida de maneira homogênea. A crítica dirige-se ao desenho documental: embora haja referências à realidade local, ao território, à multiculturalidade, à inclusão e ao planejamento colaborativo, as pautas analisadas não desenvolvem essas aberturas em orientações específicas para a Educação Física em regiões de fronteira. O que se problematiza, portanto, é a insuficiência de um modelo comum para tornar visíveis, na própria prescrição, demandas que emergem de territórios marcados por heterogeneidade cultural, mobilidade transfronteiriça e múltiplas formas de produção da experiência escolar.

Os limites do estudo decorrem diretamente de seu delineamento documental. A pesquisa não permite afirmar como professores de Educação Física avaliam a Jornada Formativa, quais conteúdos efetivamente são discutidos nos encontros presenciais, quais adaptações são produzidas nas diferentes escolas da rede ou se a baixa explicitação das territorialidades fronteiriças nos documentos produz, na prática, os efeitos profissionais aqui problematizados. Também não se comparam municípios ou configurações fronteiriças específicas. Tais questões exigem outras fontes e procedimentos, especialmente entrevistas, grupos focais, observação de encontros formativos e análise de planejamentos produzidos pelos docentes. Nesse sentido, os resultados devem ser lidos como diagnóstico da dimensão prescrita da política e como base para hipóteses a serem confrontadas em investigações sobre sua apropriação e implementação no cotidiano escolar.

Diante disso, defende-se a criação de estratégias complementares de formação para professores de Educação Física que atuam em territorialidades fronteiriças de Mato Grosso do Sul. Essas ações não deveriam substituir a Jornada Formativa estadual, mas tensioná-la e complementá-la a partir das demandas situadas. Para isso, recomenda-se que sejam construídas de modo participativo, envolvendo docentes da rede, universidades, gestores escolares e pesquisadores da área, sem pressupor que as diferentes fronteiras do estado apresentem necessidades idênticas.

Como eixos possíveis, essas ações poderiam contemplar: a) Educação Física escolar e territorialidades fronteiriças; b) cultura corporal, jogos e práticas corporais atravessadas por trocas interculturais; c) mobilidade transfronteiriça, acolhimento e participação nas aulas; d) diversidade linguística, comunicação corporal e mediação intercultural; e) conflitos, discriminações e xenofobia em práticas corporais; f) avaliação em Educação Física para além dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática; g) planejamento situado a partir das experiências dos docentes e das características de cada território; e h) produção de materiais didáticos locais sobre cultura corporal, território e interculturalidade.

Por fim, considera-se que a contribuição do estudo está em demonstrar que a formação continuada precisa ser analisada não apenas pelo conteúdo que prescreve, mas pelas hierarquias curriculares e territoriais que produz. Para a Educação Física escolar em territorialidades fronteiriças, a questão central não é acrescentar um tema local a uma pauta já definida, mas reconhecer que cultura corporal, território e interculturalidade constituem dimensões indissociáveis da docência e que sua tradução pedagógica precisa respeitar a heterogeneidade das fronteiras de Mato Grosso do Sul.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

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

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 53-63, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CARDIN, Eric Gustavo; ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. Fronteiras e deslocamentos. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, p. 114-131, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

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

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FIGUERÔA, Katiuscia Mello; GOMES, Leonardo do Couto; MORAES E SILVA, Marcelo. **Fundamentos introdutórios da educação física**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2021. 226 p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATIAS, Breno Henrique; SAMPAIO, Ana Maria Mendes; JARDILINO, José Rubens Lima. As racionalidades presentes nas DCN da Formação Docente (2002-2024): avanços e retrocessos. **Interfaces da Educação**, *[S. l.]*, v. 16, n. 47, 2025. DOI: 10.61389/inter.v16i47.9920.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria-Geral de Formação Continuada. **Avaliação da aprendizagem e de larga escala**: 15 de fevereiro. Campo Grande: SED/MS, 2024a.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos de orientação pedagógica da Jornada Formativa: triênio 2023-2025**. Campo Grande: SUPED/SED, 2023-2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria-Geral de Formação Continuada. **Equidade, inclusão e cultura de paz**: 02 de outubro. Campo Grande: SED/MS, 2024b.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Coordenadoria-Geral de Formação Continuada. Escola para todos(as), abandono escolar, vulnerabilidades e Educação Especial**: 1º de outubro. Campo Grande: SED/MS, 2024c.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria-Geral de Formação Continuada. **Indicadores escolares**: 03 de maio. Campo Grande: SED/MS, 2024d.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria-Geral de Formação Continuada. **Planejamento**: 16 de fevereiro. Campo Grande: SED/MS, 2024e.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria-Geral de Formação Continuada. **Território educacional**: 08 de fevereiro. Campo Grande: SED/MS, 2024f.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria-Geral de Formação Continuada. **Trabalho colaborativo**: 02 de maio. Campo Grande: SED/MS, 2024g.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

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