



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS  
CAMPUS ERECHIM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA PICOLOTTO**

**PROCESSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR: A EMANCIPAÇÃO INTELCTUAL COMO HORIZONTE DE  
FORMAÇÃO**

**Erechim  
2024**

**JULIANA PICOLOTTO**

**PROCESSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR: A EMANCIPAÇÃO INTELLECTUAL COMO HORIZONTE DE  
FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Ivan Carlos Bagnara

**Erechim  
2024**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Picolotto, Juliana

PROCESSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR: A EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL COMO HORIZONTE DE  
FORMAÇÃO / Juliana Picolotto. -- 2024.

114 f.:il.

Orientador: Doutor Ivan Carlos Bagnara Dissertação (Mestrado) -

Universidade Federal da

Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Erechim,RS, 2024.

I. , Ivan Carlos Bagnara, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul.  
III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).


**JULIANA PICOLOTTO**

**PROCESSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR: A EMANCIPAÇÃO INTELLECTUAL COMO  
HORIZONTE DEFORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional


Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em

24/05/2024 BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 **IVAN CARLOS BAGNARA**  
Data: 13/06/2024 14:02:01-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

**Prof. Dr. Ivan Carlos Bagnara**  
– UFFS Orientador

Documento assinado digitalmente  
 **LIDIANE LIMANA PUIATI PAGLIARIN**  
Data: 13/06/2024 14:22:30-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lidiane Limana Puiati Pagliarin**  
– UFFS Avaliador

Documento assinado digitalmente  
 **PAULO EVALDO FENSTERSEIFER**  
Data: 13/06/2024 13:57:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>  
**Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer – UNIJUI**

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Ivan Carlos Bagnara, por ter confiado em mim e nas minhas ideias, ter destinado seu tempo e conhecimento às minhas dúvidas e preocupações, pelas horas de conversa, pelos e-mails trocados e pelas mensagens via WhatsApp. Uma pessoa que, mesmo tendo uma quantidade imensurável de tarefas e compromissos acadêmicos e profissionais nunca me deixou sozinha, sem resposta sem uma direção para trilhar este percurso. Um ser que me ensinou a ver a Educação Física de uma maneira diferente, a “pensar alargado” e sobretudo de criticar com autonomia e propriedade essa área no contexto escolar da pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, por aceitarem participar do estudo e entender a importância da pesquisa científica.

Aos professores da Banca, pela disponibilidade em participar, socializando seus conhecimentos para o fortalecimento desse trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional - da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim, pela oportunidade de vivenciar essa jornada acadêmica com êxito e qualidade.

Ao meu pai, ZanirAntonioPicolotto e minha mãe, Ivanilce Lurdes Baroni Picolotto pelas orações, apoio, energias positivas e encorajamento, sempre fizeram do meu sonho, o sonho deles. E não mediram esforços para a concretização deste estudo.

Ao meu esposo, Nilton Wiczinski, pela compreensão nos momentos de estudo, por todo o apoio e incentivo, principalmente nos dias angustiantes.

A todas as pessoas que me acompanharam neste “percurso”, a qual somente se materializou, porque, ao longo do caminho, cada um à sua maneira e a seu tempo, contribuiu e se fez presente em momentos determinantes.

Enfim, a todos que acreditam na Educação Física escolar.

## RESUMO

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional - da Universidade Federal da Fronteira Sul, na linha de Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional. A pesquisa tem como objetivo geral compreender como são desenvolvidos os processos didático-pedagógicos na Educação Física Escolar (EFE) e identificar se eles contribuem para o desenvolvimento da emancipação intelectual dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, das escolas públicas (municipais e estaduais) urbanas, de um município do Norte do Rio Grande do Sul. De maneira específica, busca analisar a concepção de Educação Física (EF) que os(as) professores(as) que trabalham nesse contexto possuem; identificar como é proposto/elaborado o currículo escolar para a EF; e, por fim, elaborar um produto educacional, com centralidade na dimensão didático-pedagógica, que tenha como horizonte de formação a emancipação intelectual dos estudantes no que concerne à cultura de movimento e sua relação com o mundo. Para dar conta disso, foi realizado um estudo qualitativo, de campo, por meio de entrevista semiestruturada que contou com a participação de sete professores/professoras de EF responsáveis diretos pelo componente curricular de EF, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os principais resultados do estudo foram destacados como eixos, e cada eixo é constituído por diferentes categorias. O primeiro eixo analisado é a dimensão política e possui como categorias responsabilidade da EFE, formação humana, valorização profissional, documentos legais e abordagens pedagógicas da EFE. Segundo eixo, denominado de dimensão curricular, possui como categorias os seguintes temas: aspectos biologicistas da EFE, aspectos comportamentais e a produção do conhecimento. Por fim, o terceiro eixo, intitulado didático-pedagógica da EFE, possui como categorias de análise o sistema apostilado, a cultura esportiva e a emancipação intelectual. Como principais resultados, emergiu a necessidade de despertar um olhar mais atento ao ensino da EFE, compreendendo a necessidade de promover um processo de aprendizagem centrado na mediação do conhecimento e voltada para a contribuição na formação de estudantes emancipados intelectualmente. Do mesmo modo, os dados da pesquisa indicam que há necessidade de se promover mudanças no espaço escolar em que a pesquisa foi realizada, principalmente no que concerne ao currículo e ao ensino da EF, para que se possa contribuir, de fato, com o desenvolvimento de um processo formativo crítico e emancipatório, envolvendo o estudo da cultura de movimento.

**Palavras-Chave:** Responsabilidade da Educação Física. Ensino de Educação Física. Educação Física crítico-emancipatória.

## ABSTRACT

This study is linked to the Postgraduate Program in Education – Professional Master's Degree - at the Federal University of Fronteira Sul, in Pedagogical Processes, Policies and Educational Management line of research. The research aims to comprehend how didactic-pedagogical processes are developed in School Physical Education (SPE) and identify if they contribute to the development of the intellectual emancipation of students in the Final Years of Elementary Education, in urban public schools (municipal and state) in a municipality in the North of Rio Grande do Sul. In a specific manner, it aims to analyze the conception of Physical Education (PE) held by teachers working in this context; identify how the school curriculum for PE is proposed/developed; and, finally, develop an educational product, with a focus on the didactic-pedagogical dimension, aimed at the intellectual emancipation of students regarding the culture of movement and its relationship with the world. To address this, a qualitative field study was conducted, involving the participation of seven Physical Education teachers directly responsible for the PE curriculum component in the Final Years of Elementary Education. The main results of the study were highlighted as axes, and each axis consists of different categories. The first axis analyzed is the political dimension and includes categories such as responsibility of School Physical Education (SPE), human formation, professional valorization, legal documents, and pedagogical approaches of SPE. The second axis, called the curricular dimension, includes the following categories: biological aspects of School Physical Education (SPE), behavioral aspects and knowledge production. Finally, the third axis, titled didactic-pedagogical dimension of School Physical Education (SPE), includes the following analysis categories: the workbook system, sports culture and intellectual emancipation. As main results, there emerged the need to awaken a more attentive approach to the teaching of School Physical Education (SPE), understanding the necessity to promote a learning process centered on knowledge mediation and aimed at contributing to the formation of intellectually emancipated students. Similarly, the research data indicate the need to promote changes in the school environment where the research was conducted, especially concerning the curriculum and the teaching of Physical Education (PE), so that it can effectively contribute to the development of a critical and emancipatory formative process, involving the study of movement culture.

**Keywords:** Responsibility of Physical Education. Teaching of Physical Education. Critical-emancipatory Physical Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC .....	28
Quadro 2 - Amostra de estudos analisados na dimensão política da EFE.....	40
Quadro 3 - Amostra de estudos analisados na dimensão curricular da EFE.....	47
Quadro 4 - Amostra de estudos analisados na dimensão didático-pedagógica da EFE.	51
Quadro 5 - Dados dos (as) participantes da pesquisa.....	61



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LDB - Lei de Diretrizes e Base

EFE - Educação Física Escolar

EF - Educação Física

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PRP - Programa de Residência Pedagógica

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

CF - Constituição Federal

EMI - Ensino Médio Integrado

PPP - Projeto Político Pedagógico

CNS - Conselho Nacional de Saúde

MPE - Mestrado em Educação

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

EB - Educação Básica

RCG - Referencial Curricular Gaúcho

CM - Cultura de Movimento

MREF - Movimento Renovador da Educação Física

EMI - Ensino Médio Integrado

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2. OS ALICERCES DA PESQUISA</b> .....	<b>15</b>
2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE .....	15
2.1.1. A educação básica brasileira .....	15
2.1.2. O Ensino Fundamental: contexto de desenvolvimento da pesquisa .....	19
2.1.3. A responsabilidade social da escola pública .....	21
2.2. EDUCAÇÃO FÍSICA: DE ATIVIDADE ESCOLAR À COMPONENTE CURRICULAR .....	25
2.2.1. Educação Física Escolar no Brasil: um breve recorte histórico .....	25
2.2.2. A responsabilidade social da Educação Física Escolar .....	27
2.2.3. Educação Física Escolar, currículo e conhecimento .....	33
2.2.4. Ensinar Educação Física na escola: problematizando os aspectos didático-pedagógicos .....	35
2.2.5. Os desafios para o desenvolvimento da Educação Física na perspectiva de componente curricular .....	39
2.2.5.1. O desafio político da Educação Física Escolar .....	40
2.2.5.2. O desafio curricular da Educação Física Escolar .....	47
2.2.5.3. O desafio didático-pedagógico da Educação Física Escolar .....	51
2.2.6. Por uma Educação Física pautada na emancipação intelectual dos sujeitos	54
<b>3. DECISÕES METODOLÓGICAS</b> .....	<b>58</b>
3.1. O ESTUDO .....	58
3.2. PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	60
3.3. PRODUÇÃO DOS DADOS .....	61
3.4. ASPECTOS ÉTICOS .....	62
3.5. ANÁLISE DOS DADOS .....	64
3.6. PRODUTO EDUCACIONAL .....	66
<b>4. O QUE AS EXPERIÊNCIAS DOS(AS) PROFESSORES(AS) REVELAM ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b> .....	<b>68</b>
4.1 A dimensão política da Educação Física Escolar: analisando o dito, porém sem esquecer do “não dito” .....	69
4.2 A dimensão curricular: a Educação Física Escolar como componente curricular .....	74
4.3 A dimensão didático-pedagógica: da cultura esportiva ao sistema apostilado.	78
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>85</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>96</b>
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista.....	96
APÊNDICE B – Produto Educacional.....	98

## 1. INTRODUÇÃO

Ao iniciar essa introdução apresento<sup>1</sup> uma breve contextualização da Educação Física Escolar (EFE). Durante as últimas décadas, muito se tem discutido no sentido de tornar a EFE um componente com saberes a ensinar e conhecimentos a produzir, e não mais desenvolvê-la como uma atividade escolar. A idéia, nessa perspectiva, seria livrá-la do estigma de ser uma atividade meramente prática, tecnicista, mecanicista, esportivista e reprodutora (centrada na “prática pela prática”), desvinculada da produção de conhecimentos.

Nessa nova configuração, a Educação Física (EF) da qual trata este estudo é aquela que discorre sobre a cultura de movimento (CM), tendo em vista a intenção de propiciar os estudantes a apropriação e produção crítica de conhecimentos, associando organicamente o “saber movimentar-se” ao “saber sobre” esse movimentar-se, constituindo assim um saber orgânico (Betti, 1994). A EF necessita, nesse escopo, fazer deste saber orgânico uma mediação simbólica para a tomada de consciência do sujeito, levando-o à autonomia crítica no que diz respeito a CM (González; Fensterseifer, 2010b).

Desse modo, a EF seria concebida como um componente curricular que possui como centralidade a produção de conhecimentos acerca da cultura corporal de movimento, ou da CM<sup>2</sup>, ou, ainda, das práticas corporais, com potencial para o desenvolvimento da criticidade e da emancipação intelectual dos estudantes (Bagnara; Boscatto, 2022; Bagnara; Fensterseifer, 2019a; Kunz, 2014; Bracht, 2019; González; Fraga, 2012; González; Fensterseifer, 2009; 2010a).

Essas preocupações que dizem respeito a EFE não são discussões novas, pelo contrário. Desde o “*movimento renovador da Educação Física (MREF)*”<sup>3</sup> pensava-se na problemática da legitimidade da EF na condição de componente curricular e no desenvolvimento dos conteúdos de sua especificidade, com criticidade e complexidade, ao longo dos anos escolares. No entanto, conforme escrevem González e Fensterseifer

---

<sup>1</sup> Para os aspectos da introdução deste projeto, conjugo os verbos na primeira pessoa do singular.

<sup>2</sup> Neste estudo será utilizado o termo CM, o qual diz respeito a “todas aquelas atividades que envolvem o movimentar-se humano com características lúdicas, de jogo, de brincadeira, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas num determinado contexto sociocultural” (González; Fensterseifer, 2010, p. 112).

<sup>3</sup> O MREF brasileira foi o grande responsável pela guinada ocorrida na forma de pensar a EFE. Diversas obras foram publicadas nesse sentido. Em vez de destacar as obras, nomino alguns dos autores que mais me influenciaram ao longo da minha trajetória acadêmica: Valter Bracht; Paulo Evaldo Fensterseifer; Fernando Jaime González; Elenor Kunz e o grupo denominado Coletivo de Autores.

(2009, p.12) “a EF se encontra “entre o não mais” e o “ainda não”, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver”. Enquanto área de conhecimento, a EF requer novos olhares, percepções e compreensões acerca do cotidiano escolar (Valle; Rezer; Bortoleto, 2021).

Diante disso, ao longo do percurso formativo, no curso de Licenciatura em EF, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a inserção nas escolas por meio dos Programas de ensino (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Residência Pedagógica (PRP), bem como, agora na condição de docente, percebo que os aspectos mencionados fazem-me atentar para novos estudos em busca da legitimação da EFE. Durante as vivências destacadas, observei que nas escolas que estava inserida, muitos docentes, estudantes e pais não compreendiam o significado da EFE como algo que pudesse ir além da prática de esportes ou atividades corporais recreativas diversas. Aulas (ou “não-aulas”) com essa configuração, conforme explicitam González e Fensterseifer (2006) e Machado *et al.* (2010), estão conectadas ao fenômeno no abandono docente/desinvestimento pedagógico, ou em outros termos, aula rola-bola, largobol e/ou aula matada.

Em virtude do exposto, constata-se haver fragilidade no que concerne ao enfrentamento dos desafios vinculados às dimensões política, curricular e didático-pedagógica na EF, que, mesmo pertencendo a diferentes níveis, podem ser considerados interdependentes (González; Fraga, 2012; Bagnara; Fensterseifer, 2019a) e possuem potencial para contribuir com a instituição de uma EFE pautada pela criticidade e emancipação intelectual no que concerne a produção de conhecimentos acerca da CM. Dessa forma, optei por aprofundar os estudos e buscar novas possibilidades nessa direção, principalmente no que concerne aos aspectos didático-pedagógicos, partindo da perspectiva de uma EF crítica e reflexiva e que possua como horizonte contribuir com o desenvolvimento da emancipação intelectual dos estudantes.

O desafio vinculado à dimensão política refere-se ao estabelecimento de um sentido, uma razão de ser para a EF em consonância com a responsabilidade social da escola, no contexto de uma sociedade republicana e democrática<sup>4</sup>. O desafio da dimensão curricular, por sua vez, implica na explicitação e organização dos conhecimentos da CM,

---

<sup>4</sup> A escola, nesse contexto, é compreendida como uma “instituição republicana que desempenha importante papel na democratização dos saberes da tradição e que, dentre outros motivos, mas também por estar inserida num país em que a forma de governo é republicana e o poder exercido democraticamente, deveria radicalizar as potencialidades desse sistema” (Bagnara, 2017, p. 19).

formulando progressões com maior grau de complexidade e maior densidade crítica no decorrer dos anos escolares. Por fim, o desafio da dimensão didático-pedagógica, pressupõe dar conta da elaboração de estratégias para ensinar e avaliar os conteúdos de forma coerente aos propósitos da EF como componente da área de Linguagens e suas tecnologias (González; Fraga, 2012; Bagnara; Fensterseifer, 2019a).

Com base no exposto, emergem as perguntas norteadoras do estudo: Como são enfrentados, nos Anos Finais, do Ensino Fundamental, os desafios político, curricular e didático-pedagógico da EFE? De que forma necessita ser desenvolvidos os processos didático-pedagógicos, para que possam contribuir com um processo formativo que tenha como horizonte de formação a emancipação intelectual dos estudantes, no que concerne aos conteúdos de especificidade da EFE?

Mesmo que o estudo tenha como pressuposto tratar, em maior ou menor medida dos desafios relacionados às três dimensões (política, curricular e didático-pedagógica), destaca-se que a centralidade reside no enfrentamento do desafio didático-pedagógico, que está diretamente vinculado aos processos de ensino e aprendizagem e que possui orgânica relação com as dimensões políticas e curriculares. É importante demarcar, mesmo que introdutoriamente, que neste estudo, o ensino e a aprendizagem são compreendidos como um processo indissociável. Conforme explica Rios (2010, p. 53), “quem ensina, ensina algo a alguém. O ensino caracteriza-se, portanto, como uma ação que se articula à aprendizagem. Na verdade, é impossível falar de ensino desvinculado da aprendizagem”.

Por isso, é na escola que reside um espaço privilegiado de encontros de saberes entre os sujeitos, possibilitando a integração, a cooperação, a criatividade e o diálogo, logo, ensino e aprendizagem. É neste cenário dialético, em uma perspectiva freiriana, que “ocorrem aberturas ao mundo e à vida humana, considerando as novas formas de construção e modelos de vida, em constante transformação, compreendendo a importância da subjetividade no mundo socioculturalmente estruturado” (Streck, Redin, Zitkoski, 2008, p. 149). Desse modo, na escola e nas aulas de EF se entrecruzam visões de mundo, de sujeitos e de vidas. Portanto, faz-se necessária uma educação para a emancipação por meio da produção de conhecimento, mas também, a partir da vivência pela presença do outro, transformando assim a consciência humana numa inteligência capaz de conhecer o seu direito e também reconhecer o direito do outro.

Nesse sentido, Kunz (2012) afirma que pensar o ensino/aprendizagem na EF pelo viés crítico-emancipatório, requer o rompimento com um ensino pautado em destrezas

técnicas, fechadas e padronizadas do movimento humano. Portanto, conforme ensina Kunz (2006), é necessário pensar o movimento numa perspectiva dialógica, com ênfase no sentido/significado do “se-movimentar” humano, assumindo sua intencionalidade com vistas à compreensão crítica das diferentes formas de movimentos e a relação destes com os problemas vinculados ao contexto sociopolítico e cultural.

Nessa mesma perspectiva, o Coletivo de autores (1992), entende que a emancipação dos sujeitos se dá por meio da compreensão da totalidade do ser humano, ou seja, tratando da expressão corporal como linguagem e entendendo que o nosso corpo reproduz as condutas sociais. Deve-se considerar o patrimônio cultural construído historicamente, com a possibilidade de produzir conhecimentos sobre a CM e as mais diversas classes sociais dos estudantes, com ênfase no ensino/aprendizagem sustentado na realização de uma análise crítica dessas condições, no sentido de ampliar e aprofundar a compreensão dessa realidade.

Nesse sentido, e no contexto deste estudo, a EFE possui como objeto de ensino e aprendizagem o universo da CM, que necessita ser tematizada ao longo dos anos escolares em toda a Educação Básica (EB). Portanto, ao considerar que a EFE tem conhecimentos específicos a serem ensinados/produzidos por ela, que não serão por nenhum outro componente curricular, torna-se necessário pensar no seu potencial de contribuir e proporcionar o desenvolvimento da emancipação intelectual dos estudantes, no que concerne ao seu objeto de estudo e sua relação com o mundo, que é plural, dinâmico e contraditório.

Diante do exposto, esse estudo tem como objetivo geral compreender como são desenvolvidos os processos didático-pedagógicos da EFE e identificar se eles contribuem para o desenvolvimento da emancipação intelectual dos estudantes dos Anos Finais, do Ensino Fundamental, das escolas públicas urbanas de um município do norte do Rio Grande do Sul. Além deste, possui como objetivos específicos: analisar a concepção de EF que os professores dos Anos Finais, do Ensino Fundamental, possuem; identificar como é proposto/elaborado o currículo escolar para a EF nas escolas em que os(as) professores(as) participantes da pesquisa atuam como docentes; e, por fim, elaborar um produto educacional, com centralidade na dimensão didático-pedagógica, que tenha como horizonte de formação a emancipação intelectual dos estudantes no que concerne ao estudo da CM e sua relação com o mundo.

Assim, para compreender o percurso proposto e as bases teóricas que sustentam o movimento da pesquisa, este estudo está dividido em três capítulos: o primeiro, que

apresenta essa introdução; no segundo capítulo são apresentados os pressupostos teórico-conceituais que o fundamentam teoricamente o estudo, dividido em dois tópicos principais com seus desdobramentos, sendo o primeiro, com ênfase em temáticas que versam sobre a educação escolar na contemporaneidade, e o segundo, que trata da EFE e a transição de atividade escolar à componente curricular. Além destes, um capítulo que discorre sobre as decisões metodológicas gerais, apresentando o prisma da pesquisa, os participantes do estudo, os instrumentos para produção dos dados, bem como sua análise e a proposta de produto educacional.

## 2. OS ALICERCES DA PESQUISA

Ao iniciar este capítulo, retomam-se os objetivos do estudo, buscando autores que explicitam e dialogam sobre as temáticas propostas. Dessa forma, será apresentado um percurso que possibilite a compreensão do trabalho em sua completude, seguindo uma sequência de apresentação de temas que sigam uma certa lógica organizacional. Inicialmente, será apresentada a educação escolar em seu aspecto amplo e conceitos importantes para o seu desenvolvimento. No segundo momento, as questões sobre a EFE e a emancipação intelectual dos sujeitos enquanto aspectos determinantes para uma formação humana adquirem centralidade.

Uma pesquisa com alicerces bem estruturados, resulta em análises mais aprofundadas e consistentes, as quais dialogam diretamente com o problema apresentado e, também, orientam novos passos a serem seguidos. Esse aspecto é importante de ser descrito, pois foi tendo em mente essa premissa é que este capítulo foi estruturado.

### 2.1.A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

#### 2.1.1. A educação básica brasileira

A EB no Brasil, passou a ser um direito para toda população somente em 1988, conforme decretado em Lei, na Constituição Federal. Ou seja, antes disso, a educação era voltada as pessoas da alta classe social, com vasto poder aquisitivo e que tinham condições para manter seus filhos em instituições privadas.

Após, amparada em lei, a EB passa a ser um direito de toda a população e de aspecto gratuito. De acordo com Souza (2020), a EB tem o papel de contribuir para o processo de escolarização e formação do estudante, além de incluí-lo na sociedade e prepará-lo para o exercício da cidadania ao longo da vida. Já para Brandão (1981, p. 07):

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e



desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

A EB, conforme o art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, sendo organizada da seguinte forma: a) Pré-Escola; b) Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais); e c) Ensino Médio (Brasil, 2023). No art. 22º da LDB é possível identificar a finalidade da EB, que busca o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe uma formação comum e indispensável ao exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para inserção no trabalho e nos estudos posteriores (*Ibid.*). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está disposto que ao longo da EB, os estudantes necessitam de aprendizagens que proporcionem o desenvolvimento de dez competências gerais<sup>5</sup> no âmbito pedagógico, a fim de assegurar os direitos de aprendizagem na escola (Brasil, 2017).

Desse modo, o direito à educação é assegurado pela obrigação do poder público e está relacionada à transformação da ordem social e a atributos cívicos, nesse sentido, torna-se uma virtude fundamental zelar pela educação e aprimorá-la ao longo do tempo (Brandão, 2017). Já, no artigo 206 da Constituição Federal (CF), consta a educação como

---

<sup>5</sup> Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo; Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 9/10).

“igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988).

Para isso, é relevante ofertar aos estudantes uma educação escolar de qualidade, com conhecimentos variados que lhes permitam sua inserção social, de modo que compreendam o mundo em que vivem e atuem nele e sobre ele como cidadãos emancipados. Sendo assim, para uma educação de qualidade é mais que necessário o planejamento e desenvolvimento de políticas públicas que garantam igualdade, equidade e promoção de oportunidades a todos. A qualidade na educação essencialmente é o atendimento à educação na sua plenitude, o que exige dos formuladores da política o reconhecimento dos deveres e responsabilidades do Estado com este setor. Para Cury (2014), o direito à qualidade está diretamente relacionado ao direito à própria educação. Conforme escreve o autor, (2014, p. 1059):

Se tal é a importância da educação, então, ela só pode ter como própria de sua natureza a qualidade. Tanto é assim que este direito, assim juridicamente protegido, se vê ainda cercado de um financiamento vinculado à própria CF de modo que, pelo art. 212, todos os entes federados são obrigados a fazer o devido investimento em educação a fim de assegurar sua qualidade.

Segundo Dubet (2004), uma escola justa com uma educação de qualidade é aquela que consegue explicitar bem o sentido social e cultural da educação e que responde às necessidades e problemas sociais, à melhoria da sociedade, da política, da economia e da cultura num sentido emancipatório, dialogado e politizado. Nessa direção afirma Saviani (2012, p. 17): “a escola surge como um antídoto à ignorância, seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”.

No entanto, conforme escreve Breda (2016, p.10) “a legislação, apesar de ser reguladora da educação, nem sempre corresponde ao que se estabelece e se encontra nas vidas das crianças”, pois o que é determinado pela legislação brasileira acerca da obrigatoriedade do ensino e o desenvolvimento do mesmo, nem sempre é o que acontece e repercute na realidade das crianças diante do sistema educacional.

A maioria das escolas brasileiras parte de uma perspectiva de administrar o outro. Desde a infância a educação é voltada para o aspecto de moldar o adulto, tem-se regras para tudo e horário para todas as coisas (atividade, lanche, parque, ficar sentado e calado), uma fase de preparação para um vir a ser, ou seja, no sentido de exercer comportamentos cabíveis para atender as demandas do mercado/capital. Por isso, “não é possível promover

uma educação genuinamente integral se as políticas de Estado se sustentam pela lógica de administrar o outro” (Arroyo, 2020, p. 770). No entanto, não podemos penalizar a escola neste processo formativo, pois a sociedade tem atribuído a ela uma série de responsabilidades distintas, por exemplo, desenvolver e atender às necessidades e demandas da sociedade, “formar” cidadãos e ensinar valores morais, atenuar os problemas sociais, dentre outros, contrapondo sua principal responsabilidade de apropriação e produção de saberes e conhecimentos, que tem ficado em planos inferiores (Bagnara; Fensterseifer, 2019).

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que à escola é atribuída a responsabilidade social de transmitir o conhecimento científico, sistematizado e historicamente acumulado, a ela são incumbidas tarefas que são impossíveis de serem cumpridas sem abandonar a sua própria responsabilidade. A ela é repassada a missão de resolver os problemas sociais, culturais e econômicos, a fim de que a mesma seja julgada por estes como reflexos na aprendizagem dos estudantes (Masschelein; Simons, 2015).

Portanto, é necessário pensar, conforme afirma Sawitzki (2007), na construção de um projeto educacional que considere as necessidades de seus estudantes, bem como, adequações que visam enriquecer os currículos e recursos metodológicos na possibilidade de ampliar o desenvolvimento escolar, num nível tal que provoque ganhos significativos no ensino e aprendizagem, na vivência e experiência e sobretudo na democracia da liberdade e da responsabilidade (Sawitzki, 2007).

Por conseguinte, Neira e Nunes (2009) afirmam que a escola, além de preconizar a importância da preparação dos estudantes para o mundo real, necessita desenvolver um pensamento crítico e autônomo diante da realidade. Dessa forma, desenvolver a capacidade de pensamento crítico e autônomo diante da realidade, vincula-se com a capacidade que o sujeito possui para realizar escolhas lúcidas e esclarecidas ao longo da vida.

Desta maneira, Bagnara e Fensterseifer (2019, p. 49) reforçam que “a capacidade de escolha está diretamente relacionada ao nível de autonomia, criticidade e emancipação que o sujeito possui em relação aos próprios determinantes do contexto que o constitui”. Por isso, a EB, com pressupostos democráticos e republicanos, requer estudantes com poder de decisão, que possam pensar por suas próprias mentes, que saibam fazer escolhas de vida e de mundo com argumentos sólidos e potentes, a fim de seguir caminhos diferenciados.

### **2.1.2. O Ensino Fundamental: contexto de desenvolvimento da pesquisa**

O Ensino Fundamental é a etapa mais longa da EB, corresponde a nove anos de duração e está dividido em Anos Iniciais (Ensino Fundamental I) e Anos Finais (Ensino Fundamental II), atendendo estudantes em fase regular de escolarização entre 6 e 14 anos. De acordo com o art. 6º da LDB, é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental. O art. 32º da LDB, por sua vez, apresenta os objetivos que devem ser contemplados nos Anos Finais, do Ensino Fundamental:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 2023, p. 14).

No documento intitulado Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, consta que a escola precisa “reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação” (Brasil, 2004, p. 22), a fim de dar conta dos pressupostos legais para o processo de formação escolar, incluindo, nesse escopo, as mudanças ocorridas com a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos de duração. Ampliando esse prisma de reformas educacionais, o art. 26º da LDB aponta que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, mais uma parte diversificada, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 2023).

Na BNCC (Brasil, 2017) o Ensino Fundamental está dividido em áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Dentro de cada uma das áreas estão alocados os componentes curriculares, a saber: Linguagens, que conta com Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; Matemática que conta apenas com a própria Matemática, Ciências da Natureza, com o componente curricular de Ciências; Ciências Humanas, com

Geografia e História; e, Ensino Religioso, com o componente de Ensino Religioso. São áreas de conhecimento que necessitam produzir os saberes por meio dos componentes curriculares, possuindo como pressuposto a formação integral do estudante ao longo do Ensino Fundamental, tanto nos Anos Iniciais, quanto nos Anos Finais, de acordo com as especificidades e particularidades do processo de escolarização.

Nesse processo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o “conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência das crianças, considerando seus interesses e suas expectativas” (Brasil, 2023, p. 59). Nos Anos Finais, por sua vez, os estudantes necessitam retomar e ressignificar as aprendizagens anteriores, além de se depararem com desafios de maior complexidade relacionados a cada área específica do conhecimento (Bncc, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), também fazem referência a esses aspectos, destacando que:

O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização. (Brasil, 2013, p.109).

Pode-se dizer que o acesso à educação escolar com seis anos de idade busca a equidade na EB, considerando que as crianças têm a possibilidade de socialização e obtenção do conhecimento científico, sistematizado e historicamente acumulado pela humanidade. No entanto, Saveli e Tenreiro (2015), entendem que além de oportunizar o acesso escolar para todas as crianças, é necessário pensar na permanência delas neste espaço, pois o Ensino Fundamental é um marco na vida da criança, caracterizando-se por sua divisão em dois ciclos. O primeiro ciclo que consiste em apenas um professor, o qual aborda vários conteúdos em amplas dimensões. O segundo ciclo é identificado pelos componentes curriculares, ou seja, as disciplinas em suas áreas de conhecimento e que necessita de um professor específico para desenvolver os conteúdos de cada componente curricular.

O estudo em tela terá como mote analisar o ensino da EF no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou, em outros termos, no Ensino Fundamental II. Nessa direção, é importante aprofundar teoricamente problemáticas relacionadas a esse nível em

específico. Chaves (2022, p. 43) afirma que “é indispensável, no Ensino Fundamental II, a contribuição para a plena formação social e política dos estudantes, estimulando sua reflexão e criticidade e ensinando-lhes a aprender, gerenciando o conhecimento aprendido”. A afirmação de Chaves está articulada com os pressupostos desse estudo, pois há uma intrínseca relação entre uma formação social e política dos estudantes apresentada pelo autor, com a premissa de uma formação emancipatória, aspecto central da pesquisa.

### **2.1.3. A responsabilidade social da escola pública**

A escola a qual conhecemos hoje tem funções educativas e pedagógicas. No entanto, a educação escolar vem passando por dificuldades em estabelecer sua “razão de ser” no que concerne à sua responsabilidade escolar e institucional (Bagnara; Fensterseifer, 2019c). Do mesmo modo, Saviani (2013) afirma que a escola vem sendo secundarizada, não cumprindo com sua ação específica de ensinar os conteúdos dos saberes construídos e acumulados socialmente ao longo dos anos, transformando-se em uma agência de assistencialismo social, para abarcar as demandas da sociedade capitalista.

Nesse sentido, Masschelein e Simons (2015) reforçam que para a escola foi repassada a missão de resolver os problemas sociais, culturais e econômicos, e o não atendimento a essas demandas são transformadas, pelos estrategistas políticos principalmente, em problemas de aprendizagem dos estudantes. É preciso atentar, conforme afirma Libâneo (2012), que não se pode negar os acontecimentos sociais que entrelaçam a escola (pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência, entre outros), mas estes não podem tomar lugar como aspectos principais de sua função, haja vista que a sociedade também necessita dar sua parcela de contribuição para as questões descritas.

Com base nisso, cria-se a falsa ilusão de que se a escola cumprir com estas demandas sociais, a aprendizagem de seus estudantes também acontecerá como uma espécie de consequência. No entanto, conforme escreve Libâneo (2016), somente os conhecimentos científicos, filosóficos, éticos, estéticos, políticos, etc..., possibilitarão ao estudante, ao retornar à sua realidade, o desenvolvimento de uma prática social com potencial de modificar as suas condições de vida e suas relações.

Sendo assim, para Libâneo (2016), ao buscar atender as mazelas sociais, a educação escolar acaba se transformando num meio para prevenir os problemas do capitalismo em decorrência das diversas classes sociais. Dessa forma, a escola que deveria ser democrática e acolhedora para todos, garantindo acesso a esta educação, independentemente de suas condições financeiras, se converte em:

a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar) (Libâneo, 2012, p. 18).

Desse modo, a escola, que deveria ter como elemento central a democratização do conhecimento sistematizado, do ensino e aprendizagem e se constituir em um lugar de mentes pensantes, tornou-se um espaço que prioriza índices e metas, transformados em números, buscando a superação dos resultados de outros países ou de outras escolas.

Este trabalho parte da premissa de que a escola necessita priorizar, em sua essência, a produção do conhecimento sistematizado, e enquanto instituição pública, não pode se eximir de sua responsabilidade social para contribuir com a formação do espírito republicano e democrático da sociedade, pois um dos pressupostos da República é examinar as bases que a mantêm, premissa essa que a protege do dogmatismo, do charlatanismo e do esclerosamento (González; Fensterseifer, 2009).

Nessa direção, como no Brasil se adota o sistema de governo republicano e democrático, pressupõem-se que a educação pública institucionalizada também seja pautada nos mesmos pressupostos. Maamari (2009), afirma que o povo é cidadão somente quando a instituição escolar se torna uma necessidade absoluta dentro da sociedade. A própria CF de 1988, no art. 205º, trata dessa perspectiva, ao indicar que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nessa mesma perspectiva, a LDB em seu art. 2º, apresenta que a educação, como “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2023). Ou seja, as próprias leis do país expressam em seus documentos a importância da

educação escolar na contribuição da formação do ser social atuante e transformador da sociedade.

A partir disso, pode-se entender que a responsabilidade social da instituição escolar está diretamente entrelaçada com a formação de indivíduos pensantes, aos quais poderão agir na e sobre a sociedade com autonomia e senso crítico. Conforme Maamari (2009) a educação com viés republicano e democrático precisa transmitir e produzir os saberes acumulados historicamente e enfatizar o exercício da razão. Portanto, é na escola que se pode e deve problematizar, questionar, desnaturalizar, tematizar, criticar e refletir sobre os mais diversos conhecimentos que circulam no meio social (Sacristán; Pérez-Gomez, 1998).

A escola, sendo considerada como espaço republicano e democrático, tem como contribuição social a tematização do conhecimento científico. Desse modo, conforme Maamari (2009), um dos elementos centrais da escola republicana é o conceito de humanidade, que somente é possível de ser alcançado por meio da emancipação intelectual dos estudantes. Ou seja, estudantes que buscam esclarecimento, entendimento e que refletem sobre as verdades sociais tidas como absolutas. Portanto, as principais finalidades da escola republicana e democrática, correspondem à produção de conhecimentos e saberes e o exercício da razão (Bagnara; Boscatto, 2022b).

Segundo Boscatto (2017b), uma sociedade democrática no Brasil, com pressupostos constitucionais necessita de uma educação que almeja formar sujeitos com conhecimentos para a cidadania e qualificação do trabalho. Bagnara e Fensterseifer (2020a), por sua vez, entendem a escola republicana e democrática como lugar de experiências pedagógicas, com base nos saberes historicamente produzidos e acumulados pela humanidade<sup>6</sup> e por isso necessitam ser tratados pedagogicamente por todos os componentes curriculares das instituições de ensino, por meio de seus conteúdos programáticos.

Pode ser importante alertar, porém, que nesse viés, uma escola democrática e republicana pode ser desagradável aos olhares da sociedade, na medida em que “coloca em “xeque” verdades tidas como absolutas, demandadas por entidades de cunho político-partidário, religioso, econômico, midiático ou por outras formas reducionistas de interpretação do mundo” (Bagnara; Boscatto, 2022a, p. 24). Isto é, as instituições

---

<sup>6</sup> Nesse sentido, Maamari (2009) afirma que o conceito de humanidade ocupa lugar central numa escola republicana, e que os elementos do ensino só poderão ser alcançados por meio da emancipação intelectual.



escolares, nesta perspectiva, necessitam desenvolver os conhecimentos por meio da transmissão e produção de saberes e do exercício da razão, mediados por ações comunicativas (*Ibid.*)

Pensar numa educação neste viés requer, dessa forma, tematizar, desnaturalizar e desvelar a pluralidade de sentidos e significados dos sujeitos acerca dos mais variados assuntos da sociedade (Bagnara; Fensterseifer, 2019c). Desse modo, a escola republicana tem uma significativa tarefa, “que é o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo que contribui para o processo de formação humana emancipada (Bagnara; Boscatto, 2022a, p. 25). Logo, “todos os componentes curriculares devem responder pelo seu caráter público no modo como lidam com o conhecimento e as diversas relações sociais que acontecem nesse espaço” (Bagnara; Fensterseifer, 2019c, p. 48).

A escola, em especial, a pública, tem papel essencial na vida de seus estudantes, pois precisa desconstruir diversos sentidos e significados implantados na e pela sociedade, a fim de que os estudantes tenham conhecimento sobre os mais variados assuntos e temáticas e a partir disso, possam construir suas próprias opiniões (Bagnara; Boscatto, 2022b). Nessa direção, conforme afirmam Sacristán e Pérez-Gómez (1998), a instituição escolar necessita fomentar a pluralidade de viver, pensar e sentir, respeitando as diferenças individuais, e considerando as mesmas como riqueza da humanidade e da tolerância social. Por isso, a responsabilidade social da instituição escolar é:

contribuir para a formação de sujeitos emancipados intelectualmente, ao proporcionar experiências pedagógicas que possibilitem a mediação entre o âmbito particular com o mundo social, potencializando a realização desta transição com a produção de conhecimentos poderosos (Bagnara; Boscatto, 2022, p. 45).

Desse modo, uma EF na perspectiva da educação democrática e republicana, é aquela que possibilita a problematização dos conteúdos considerando o seu o contexto histórico, (re)construindo novas opiniões, a fim de contribuir para a formação de um sujeito com olhares voltados para a emancipação intelectual<sup>7</sup> e a transformação social<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Emancipação intelectual, na perspectiva desse texto, é a característica do sujeito que possui capacidade de análise crítica, de reflexão autônoma. Assim, busca-se contribuir com a emancipação humana neste mesmo viés.

<sup>8</sup> Transformação social que busca contribuir com a formação de um indivíduo com potencial para um pensar e agir político, que compreenda seus direitos e deveres enquanto cidadão, pertencente a uma sociedade republicana e democrática. Portanto, “o professor crítico-reflexivo será capaz de desenvolver a práxis necessária para a transformação da escola e da sociedade com um olhar reflexivo sobre o processo de ensino-aprendizagem vislumbra a educação como fator de transformação da sociedade” (Colares; Fonseca; Colares, p. 13).

Nesse sentido, a EFE vai além do saber-fazer, pois necessita buscar o desenvolvimento de processos de ensino/aprendizagem que estabeleçam como ponto central o saber-pensar, o saber sobre o fazer, tendo como escopo de análise a CM.

## 2.2. EDUCAÇÃO FÍSICA: DE ATIVIDADE ESCOLAR À COMPONENTE CURRICULAR

### 2.2.1. Educação Física Escolar no Brasil: um breve recorte histórico

No início do século passado, no Brasil, o componente curricular de EF era chamado de Ginástica, tendo como objetivo o “exercitar-se para...” e a “educação do físico”. Os acontecimentos de cada época determinavam os objetivos da EF na escola: em tempos de guerra, o objetivo principal era a preparação do corpo saudável para o combate; quando o esporte assumiu praticamente uma condição de sinônimo da EFE, o intuito era descobrir talentos esportivos e classificar os melhores atletas (Bagnara; Fensterseifer, 2019c). Conforme os autores (*Ibid.*, p. 45):

O que chama a atenção, no entanto, é que, de certa forma, a EFE sempre esteve submissa aos objetivos determinados por instituições externas à escola e atrelada ao “exercitar-se para”, ao “fazer” corporal, ou seja, uma “atividade” prática”.

Para Bracht (1999, p. 17) “as práticas corporais eram construídas e vistas como instrumentos para a educação para a saúde, e para a educação moral”. Sawitzki (2007, p. 20), por sua vez, afirma que a EF possuía como mote a “perspectiva da melhoria da aptidão física, do adestramento e da obediência, da exclusão, da valorização dos melhores e não como a prática de atividades da cultura de movimento”. Dessa forma, a EFE, por longo tempo, foi considerada como mera atividade física, desconectada do intelecto humano e com objetivos e intencionalidades escolares paralelos/alheios aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas.

Essa conjuntura, para Sawitzki (2007, p. 20), possibilitou que a EFE fosse “descaracterizada de um referencial teórico que legitimasse a sua presença no espaço educativo do cidadão, de modo que, instituiu-se na escola à margem do Projeto Político Pedagógico”. Conforme explicitado anteriormente, ao longo de décadas, a EFE foi sendo constituída conforme as necessidades e demandas da sociedade, porém desvinculada da especificidade da educação escolar. De maneira introdutória, pode-se dizer que há dois

marcos principais desse movimento: inicialmente, se caracterizou como ginástica, praticada nas escolas por meio dos métodos ginásticos; após, passou por um momento de esportivização, onde o principal elemento era a formação de atletas e classificação dos melhores. Foi somente na década de 1980 que surgiram movimentos em prol da EFE considerando uma EF pedagógica, ou conforme apregoado pela legislação educacional, de componente curricular.

Um dos grandes avanços da EF nessa direção deu-se a partir das publicações do MREF, transformando, assim, a concepção da EFE, que de “atividade escolar” começou a ser pensada na perspectiva de um “componente curricular”. Nessa nova proposta de configuração, a EF passou a integrar vinculados às teorias críticas da educação na tentativa de legitimar-se como uma disciplina escolar que pudesse ir além do ensino/prática de esportes ou ensino de técnicas mecânicas e padronizadas (Machado; Bracht, 2016).

Nessa nova perspectiva, a EF, por meio dos embates promovidos pelo MREF, conforme descrito por Machado e Bracht (2016), passou a ser pensada de maneira articulada com um projeto mais amplo de escolarização, aspecto no qual reside a sua potência. A partir de então, a EFE, na sua configuração didático-pedagógica, necessita desenvolver um saber que envolva um:

[...] conjunto de técnicas corporais, alcançando, um saber de caráter conceitual que se refere ao conhecimento sobre estas práticas corporais, saber esse que o professor deve mobilizar para produzir esclarecimentos sobre o mundo a partir da cultura de movimento (González; Fensterseifer, 2010b, p. 155).

Para tanto, promover aulas com potencial de desenvolvimento e de criticidade e produção de conhecimentos significativos, demanda novas reflexões acerca da importância da EF na escola e, sobretudo, na vida dos estudantes. Além disso, estruturar a sistematização dos conteúdos ao longo dos anos escolares requer revisar constantemente a teoria e a prática, ambas inseridas de forma indissociável, principalmente quando o objetivo maior é a emancipação do sujeito e a efetivação de um processo didático-pedagógico voltado para a formação crítico-emancipatória.

No intuito de conceber a EF de forma mais alargada, superando sua visão tecnicista e mecanicista (premissa técnico-instrumental), junto ao MREF surgiram concepções pedagógicas que buscaram, à sua maneira, contribuir com essa nova perspectiva, dentre as quais se destacam: psicomotricidade, desenvolvimentista, saúde

renovada, educação do corpo inteiro, crítico superadora, crítico-emancipatória e aulas abertas (Soares, 2012). Como o foco deste estudo é a concepção crítico-emancipatória, nas linhas que seguem a escrita possuirá como ênfase essa abordagem. Para Kunz (2006), uma proposta pedagógica de viés crítico e emancipatório busca formar estudantes com capacidade de análise crítica e com autonomia<sup>9</sup>, por meio do ensino de conteúdos que considerem o seu caráter teórico e prático, em que o movimentar-se humano é entendido como um processo de comunicação com o mundo.

Nesse escopo, “o aluno precisa ser capacitado para vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados por meio da reflexão crítica” (Kunz, 2004, p. 31). Nessa direção, para Habermas (1981, p. 62), um processo crítico-emancipatório só é possível por meio de ações comunicativas que visem interação simbolicamente mediada e orientada em “normas obrigatoriamente válidas, que definem as expectativas recíprocas de conduta e que devem ser compreendidas e reconhecidas por no mínimo dois sujeitos agentes”. Essa premissa implica, à EF, antes de tudo, definir quais são as suas responsabilidades enquanto um componente curricular no contexto escolar.

### **2.2.2. A responsabilidade social da Educação Física Escolar**

De acordo com a BNCC, “a Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos” (Brasil, 2017, p. 213). Nessa mesma direção, Fensterseifer e González (2011) expressam que a EFE tem como elemento central a formação de indivíduos com critérios que potencializam uma relação sensível, esclarecida e autônoma sobre os conhecimentos da CM. Em perspectiva semelhante, nas Lições do Rio Grande está disposto os objetivos da EF para a EB, a saber:

Compreender a origem e a dinâmica de transformação das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento; Conhecer, apreciar e desfrutar da pluralidade das práticas corporais sistematizadas; Analisar as experiências propiciadas pelo envolvimento com práticas corporais

---

<sup>9</sup> Na EFE a autonomia do estudante é “materializada na capacidade de eleger, promover, organizar e avaliar a própria participação ou de outros nas atividades típicas da cultura de movimento” (González; Fensterseifer, 2010 p. 37).

sistematizadas; Conhecer e usar algumas práticas corporais sistematizadas, de forma proficiente e autônoma; Utilizar a linguagem corporal para produzir e expressar ideias; Compreender e utilizar as práticas corporais sistematizadas para acesso a outras culturas; Preservar manifestações da cultura corporal de movimento de outras épocas como forma de constituir a memória cultural e torná-la acessível às novas gerações (Rio Grande Do Sul, 2009, p. 115 e 116).

Na BNCC (2017, p. 213) a EFE é fundamentada como essencial dentro da escola, pois:

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 [...] Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde.

Além disso, a BNCC apresenta uma proposição de unidades temáticas para desenvolvimento ao longo dos Anos Finais, do ensino fundamental divididas em dois blocos, conforme apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1-Unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC**

Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	
	6º e 7º anos	8º e 9º anos
<b>Brincadeiras e Jogos</b>	Jogos eletrônicos	---
<b>Esportes</b>	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
<b>Ginásticas</b>	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico  Ginástica de conscientização corporal
<b>Danças</b>	Danças urbanas	Danças de salão
<b>Lutas</b>	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
<b>Práticas corporais de aventura</b>	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (2017).

No art. 26º da LDB (2023), a EF na escola é componente curricular obrigatório da EB, porém facultativa ao estudante, em casos específicos, como, por exemplo: que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; que possui mais de trinta anos de idade; que se encontra prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; que tenha prole e os amparados pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969<sup>10</sup>.

Observa-se, nesse escopo, um direcionamento apenas ao contexto da prática corporal na EFE, considerando a perspectiva conceitual desse trabalho, que possui a produção de conhecimentos acerca da CM como elemento central, não facultaria, de fato, a participação dos estudantes nos debates, discussões, análises, estudos, etc. Essa premissa ganha ainda mais destaque se for considerado o descrito no Referencial Curricular Gaúcho - RCG - (Rio Grande Do Sul, 2018, p. 110) em que aponta que a EF “deve trabalhar não o corpo em movimento, mas sim a partir do corpo em movimento, as suas especificidades e se inter-relacionar com os demais componentes”. No mesmo documento é enfatizada a responsabilidade social da EFE como componente fundante do ser social, cultural, emocional, afetivo e cognitivo. E que não se limita ao saber-fazer, mas sim, preocupa-se também com a compreensão de seu ensino/aprendizagem enquanto linguagem, como uma forma de comunicar-se com o mundo, expressando suas ideias, opiniões, pensamentos e sentimentos. Isto é, um componente curricular constitutivo de sujeitos, a partir do conhecimento de si e das competências desenvolvidas (*Ibid.*).

A BNCC apresenta seis unidades temáticas para estudo da EF na escola: brincadeiras e jogos, esportes (marca, precisão, técnico-combinatório, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco, invasão ou territorial e combate), ginásticas, dança, lutas e práticas corporais de aventura (Brasil, 2017). Estes conteúdos necessitam ser desenvolvidos conforme a realidade da escola, e, na maioria das vezes, adaptados ao contexto sociocultural dos estudantes. Ainda, a BNCC traz oito dimensões de conhecimentos<sup>11</sup> para EF, sendo eles: experimentação, uso e apropriação, fruição,

---

<sup>10</sup> Este decreto dispõe sobre o tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinados distúrbios agudos ou agonizados.

<sup>11</sup> A experimentação refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. O uso e apropriação refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. A fruição implica

reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (*Ibid.*).

Mesmo que há críticas acerca da BNCC, como no seu aspecto mecanicista, impositivo e reducionista dos conteúdos, que reforçam a questão do currículo nacional que visa resultados padronizados e, na maioria das vezes, não refletem a realidade escolar (Vitoretto et al., 2022), percebe-se uma preocupação em dar conta da produção de conhecimentos sobre a CM no ambiente escolar. As principais críticas direcionadas à BNCC são direcionadas tanto ao seu conteúdo, quanto ao seu processo de elaboração, pois a existência da BNCC não se constitui em consenso na área. Vitoratti et al. (2022, p. 10), também enfatizam que as “orientações aos professores(as) presentes no documento são vagas, não auxiliando o trabalho docente, sobretudo o profissional generalista”.

Neira (2018) e Betti (2018) tecem críticas ao documento, justificando-as. Para Neira (2018), a BNCC retrocede política e pedagogicamente, pois mostra incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe. De acordo com Betti (2018), na versão homologada da BNCC foi excluída a maior parte das frases da abordagem histórico-política da EF, as quais poderiam dar uma pista sobre qual ser humano, sociedade, educação e escola a guiaram.

De acordo com Neira (2018), as críticas a terceira versão vão muito além de aspectos teóricos, epistemológicos, pedagógicos e normativos. A exclusão e o repúdio a segunda versão (sem quaisquer argumentos contundentes e plausíveis) foi planejada e intencional por parte de alguns segmentos da sociedade. Para o referido autor, a segunda versão trazia consigo muitos riscos e incômodos para os setores mais privilegiados, sendo vista, por grande parte da bancada do Senado de direita, como um documento de resistência, construído por atores da esquerda. Sendo assim, a segunda versão da Base

---

a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. A reflexão sobre a ação refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise. A construção de valores vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A análise está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). A compreensão também está associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Por fim, o protagonismo comunitário refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social (Brasil, 2017).

sucumbiu às camadas mais conservadoras de nossa sociedade e à pressão do Senado Federal, surgindo, desse modo, a terceira e homologada versão.

Em certa medida, concorda-se com algumas das críticas apontadas, a terceira versão da BNCC, a qual foi homologada, apresenta uma perspectiva com certo reducionismo para a EF se comparada com a segunda versão. Além disso, a versão oficial desconsidera uma série de conquistas históricas da área, e refutou, de maneira arbitrária, muitos elementos que haviam sido propostos e construídos democraticamente pelos(as) professores(as) de EF. A versão final da BNCC, em boa medida, apresenta alguns princípios, taxonomias e tipologias de décadas passadas, trazendo à tona uma espécie de racionalidade técnica, agora, porém, com a roupagem do discurso neoliberal. Além disso, outra crítica endereçada à BNCC é o fato de que, por essa ser baseada em competências e habilidades prescritas, reduz as possibilidades pedagógicas do(a) professor(a) influenciar diretamente na formação dos estudantes.

É importante pontuar que os referenciais, como o próprio nome sugere, se constituem em referenciais e não em documentos prescritivos, engessados. Atentar para esse aspecto é importante, pois se o(a) professor(a) de EF seguir rigorosamente apenas o apregoado pelos documentos, dificilmente conseguirá desenvolver uma aula pautada nos pressupostos de uma EFE crítico-emancipatória e ancorada em uma didática comunicativa. Nesse sentido, mesmo que a BNCC se constitua em um documento de caráter normativo, não sendo considerada apenas um referencial ou documento norteador, como eram os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, os(as) professores(as) podem fazer interpretações e articulações aos seus contextos de trabalho, reorganizando ações que visam atender às necessidades e especificidades da escola e dos(as) estudantes, não precisando simplesmente “aplicar” o conteúdo da BNCC, tal e qual está explicitado em suas páginas.

Considerando a EFE como contribuinte para a democratização de conhecimentos considerando um viés crítico-emancipatório, é fundamental que ela, além de tratar dos conhecimentos corporais, produza conhecimentos conceituais e críticos relacionados a cada conteúdo, de modo que os estudantes possam pensar para além do movimento em si (Bagnara; Fensterseifer, 2019c). Portanto, “é preciso estimular o estudante a refletir e entender as questões corporais da Educação Física, vinculados, também, com o contexto social” (*Ibid.*, p. 44).

Mesmo com um considerável acervo teórico e legal que apresenta possibilidades acerca da especificidade da EFE, é bastante comum ainda encontrar justificativas com



argumentos que discorrem sobre a relação da EF com promoção da saúde, com a descoberta de talentos esportivos, com proporcionar momentos de lazer e recreação, descanso das demais disciplinas, formação integral do ser humano, entre outras definições (Bagnara, 2017). Esse cenário, em boa medida, lembra o contexto da EFE de décadas atrás e que foi retratado de maneira resumida anteriormente.

Do mesmo modo, Machado *et al.* (2010) esclarecem que talvez as justificativas embasadas em “evasivas” ou jargões do senso comum façam parte dos motivos da escola e da sociedade, como um todo, não valorizar as contribuições pedagógicas que a EF pode dar, quando comparadas com outros componentes curriculares. Adicionalmente, os autores afirmam que não é incomum os(as) professores(as) de EF não participarem de reuniões pedagógicas, conselhos de classe e construção do PPP da instituição, seja pela falta de convite, por falta de interesse ou por assumir as turmas no horário destinado a estas tarefas.

Mesmo com a perspectiva explicitada, é importante considerar o que escreve Fensterseifer (2013b) acerca da responsabilidade social da EFE. Para o autor, vivenciar e dialogar sobre a CM, possibilitando aos sujeitos a compreensão dos modelos existentes na cultura de forma crítica, potencializando autonomia para que os estudantes façam suas próprias escolhas e formulem opiniões de forma consciente, é algo que necessita estar no cerne da problemática envolvendo a especificidade da EFE. Dessa forma, potencialmente, a EFE pode contribuir com a “formação integral dos sujeitos, na medida em que as experiências de ensino podem oportunizar aos estudantes realizar uma leitura crítica do mundo que os cerca, em diferentes tempos, espaços e dimensões da vida humana” (Bagnara; Boscatto, 2022, p. 50). Portanto, conforme apregoam os autores, pensar na EFE em uma escola democrática e republicana requer uma reorganização curricular que supere o simples saber-fazer das atividades corporais e que almeje os conhecimentos pensados didaticamente de maneira multidimensional, ou seja, saberes de caráter conceitual e corporal que se desenvolvem por meio da *práxis* pedagógica.

Entende-se que para perspectivar uma formação crítica e emancipatória na EFE alguns desafios necessitam ser enfrentados, tanto do ponto de vista conceitual, quanto do ponto de vista da intervenção pedagógica escolar, preferencialmente, de maneira articulada. Nessa conjuntura, tudo é importante tematizar acerca dos desafios vinculados às dimensões política, curricular e didático-pedagógica da EFE, que, mesmo pertencendo a diferentes níveis, necessitam ser pensados de maneira interdependentes (González; Fraga, 2012; Bagnara; Fensterseifer, 2019). A forma como tais desafios são enfrentados

no contexto escolar, diz muito sobre a concepção de EF em cada contexto educativo e indica quais são as responsabilidades sociais atribuídas a ela em cada contexto de intervenção, pelos(as) professores(as) que ali desenvolvem seu trabalho pedagógico.

### **2.2.3. Educação Física Escolar, currículo e conhecimento**

Pensar a EFE como componente curricular é muito mais que apenas constar no PPP da escola, compor a grade curricular ou estar atrelada aos objetivos da instituição educativa. É, além disso, estar amparada nos marcos legais e organizada com conhecimentos ligados à CM, pensando na estruturação progressiva, níveis de complexidade e densidade crítica dos conteúdos ao longo da EB (Brasil, 2017). No entanto, conforme Bagnara e Fensterseifer (2019c, p. 56) explicitam:

A própria elaboração de um projeto curricular para a Educação Física escolar, em muitos casos, manifesta-se como uma tarefa de proporções gigantescas, justamente porque a Educação Física, nessa perspectiva, necessita adentrar em debates conceituais e críticos, deixando para trás a exclusiva ideia de atividade, adotando a forma de um componente curricular com saberes específicos a tematizar, ou seja, assumindo o *status* de disciplina escolar.

Na BNCC, a EFE é atribuída a responsabilidade de ensinar conteúdos e produzir conhecimentos acerca de seis unidades temáticas relacionadas à CM, que são: brincadeiras e jogos tradicionais e populares (para os Anos Iniciais, do Ensino Fundamental), as danças e os esportes (ao longo de toda a EB), as ginásticas, que são organizadas em ginásticas de demonstração (ensinadas do 1º ao 7º ano) e ginástica de condicionamento físico (6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio) e ginásticas de conscientização corporal (Ensino Médio), as lutas (4º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e as práticas corporais de aventura na natureza e urbanas (6º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio) (Brasil, 2017).

A maneira como o professor irá abordar cada unidade temáticas e os conteúdos vinculados a ela é única, pois o mesmo precisa considerar o contexto local, as características das turmas, as necessidades e especificidades de seus estudantes, a forma de apropriação do conhecimento (crítico, reflexivo e autônomo ou não), a quantidade de aulas, os materiais disponíveis, a infraestrutura da instituição, a bagagem cultural dos estudantes, entre outros fatores que se fazem oportuno refletir ao estruturar o currículo escolar.

Dentre os vários aspectos que se manifestam no momento de estruturar o currículo escolar para a EF, interferindo diretamente em sua elaboração, destaca-se também o gosto particular dos(as) professores(as). Desse modo, muitos professores(as) acabam selecionando os conteúdos que lhes despertam maior confiança e gosto pela prática, ao ponto de naturalizá-los. É importante refletir acerca dessa premissa, pois como alertam Bagnara e Fensterseifer (2019b), “a naturalização provoca uma espécie de “parar de pensar sobre”, o que conduz para uma reprodução acrítica dos conteúdos”. Assim, na ausência de uma tradição curricular para a área, os gostos pessoais acabam por determinar o que acontece ou (não acontece) na EFE. Essa perspectiva acaba impactando sobremaneira a formação dos estudantes na EFE, que pode se dar de maneira bastante reducionista.

Entretanto, ao conceber a EFE dentro da perspectiva da educação republicana e democrática, espera-se que o(a) professor(a) “abandone a premissa de eleger os conteúdos de sua preferência e explore todas as possibilidades que os tempos e espaços escolares proporcionam, ampliando, dessa forma, as experiências e conhecimentos dos estudantes” (Bagnara; Fensterseifer, 2019c, p. 70). Ademais, os conteúdos e conhecimentos da EFE precisam ser tematizados em perspectivas abrangentes e multidimensionais, “caso contrário corre-se o risco de incorrer numa espécie de “relativismo educativo”, a um “tanto faz”, em que “qualquer coisa serve” (Bagnara; Fensterseifer, 2019c, p. 72). Ao adotar uma perspectiva reducionista acerca do ensino do universo da CM é dificultado “o desenvolvimento da visão de totalidade do aluno na medida em que trata os conteúdos de forma isolada, desenvolvendo uma visão fragmentada da realidade” (Coletivo De Autores, 2012, p. 34).

Neira e Nunes (2009), alertam que as decisões acerca dos conteúdos a serem ensinados necessita ser permeada pela leitura e interpretação da realidade, dos elementos que constituem a sociedade e promover articulações nos diferentes níveis de discussão. Nesse escopo, o currículo de qualquer componente curricular, e sobretudo da EF, especificidade deste estudo, somente encontra “razão de ser” quando está vinculado aos “objetivos maiores” da instituição escolar e, assim, voltado à produção de conhecimentos.

Bagnara e Fensterseifer (2019b) entendem que é no planejamento, na sistematização e na efetivação curricular que cada componente explicita a intencionalidade a que se propõe, visando contribuir com o projeto educativo da escola. Relacionado ao currículo da EFE, González e Fensterseifer (2010a, p. 18), entendem que o currículo precisa fazer:

O possível para que o estudante entenda o mundo sociocultural como uma construção (plural, dinâmica, contraditória, conflitante) e que se coloque à altura dos problemas de seu tempo nessa área para, dessa forma, potencializar decisões mais lúcidas para atuar no mundo.

Além disso, o currículo é algo que necessita ser pensado na forma de gerúndio, “ou seja, é fazendo, analisando, testando, experimentando as proposições, que o currículo vai se constituindo e se solidificando” (Bagnara; Fensterseifer, 2019a, p. 08). Por essa razão, o(a) professor(a) precisa estar em constante aprendizado, revisitando sua prática, relacionando seu trabalho pedagógico com os aportes teóricos e com os marcos legais da área, para assim, proporcionar, aos estudantes, aprendizagens multidimensionais sobre o vasto universo da CM.

Esse, também, é um grande desafio a ser enfrentado, pois conforme explicitam Bagnara e Fensterseifer (2019a), na maioria dos contextos escolares, ainda não é muito comum encontrar professores(as) de EF envolvidos em livros e artigos ou realizando pesquisas para qualificar sua prática docente. Conforme escrevem os autores, essa situação ao mesmo tempo, é um aspecto paradoxal e intrigante e que, obviamente, não depende apenas da disposição do professor, mas sim de toda uma conjuntura organizacional das escolas e de condições objetivas para isso, o que nem de longe parece coincidir com a realidade, pois os professores estão sobrecarregados com quantidades elevadas de aulas semanais, empregos em várias escolas, e submersos em demandas burocráticas.

Desse modo, elaborar e desenvolver o currículo da EFE se torna uma tarefa de significativa complexidade, pois nessa dinâmica está imbricadas uma série de elementos, relacionados aos aspectos particulares do sujeito, ao contexto e características da escola e a forma como a EF é vista pela comunidade escolar, e também, em como ocorrem os processos de formação docente (formação inicial e continuada) e a relação que se estabelece com os marcos legais da área e com o vasto referencial teórico produzido nas últimas décadas.

#### **2.2.4. Ensinar Educação Física na escola: problematizando os aspectos didático-pedagógicos**

Conforme já explicitado anteriormente, percebe-se haver dificuldades por parte dos professores(as) de EF para planejar estratégias de ensino e aprendizagem, e avaliar os conteúdos e conhecimentos dentro de um projeto curricular da EF que considere os

pressupostos educacionais da escola (González; Fraga, 2012), principalmente no que concerne um processo formativo crítico-emancipatório. Com isso, o ensino da EF ainda é permeado pela problemática relação entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica, constituindo-se, assim, dualismos (teoria *versus* prática, professores/pesquisadores da academia *versus* professores da escola).

Essa questão emerge em diferentes situações, como, por exemplo a explicitada por Caparroz e Bracht (2007), que ao citar a fala de uma professora exemplificam o descrito. Disse a professora: “eu sei tudo o que caiu no concurso, em relação às abordagens, mas não sei como concretizar isso na minha prática pedagógica na escola” (Caparroz; Bracht, 2007, p. 22).

Isto, hipoteticamente, pode ser resultado de uma formação inicial em EF pautada pelo estudo de teorias de maneira muito abstrata e desconectada das demandas docentes da escola, e este pode ser um dos motivos para as dificuldades que os professores possuem para planejar e desenvolver o arcabouço teórico da área, articulado organicamente com a dimensão da prática pedagógica na escola (Bagnara; Fensterseifer, 2019b). Essa mesma situação conduz para a cristalização da separação histórica entre teórica e prática na EFE. O fato é que, conforme explicitam os autores (2019, p. 05) na formação inicial, “raramente incluía-se nas ações didático-pedagógicas a teorização acerca das práticas corporais, voltada principalmente, para a tematização dos saberes conceituais técnicos e críticos”. Da mesma forma, a experiência ensinou que o inverso também ocorre, em que os estudos teóricos realizados na formação inicial, não raras vezes, estão desconectados dos enfrentamentos que serão realizados pelos futuros professores(as) na educação escolar.

Desta maneira, é fundamental pensar em experimentar um aporte teórico que norteie as ações práticas, possibilitando um projeto inovador de ensino e aprendizagem. Rezer e Fensterseifer (2008, p. 321) explicitam que “a legitimidade da docência em Educação Física se dá, independentemente do âmbito de intervenção, na medida em que temos o que ensinar, de forma articulada em um contexto específico”. Para isto, segundo descreve o Coletivo de Autores (2012), pressupõe-se resolver o problema de uma teorização abstrata, que não dialoga com o movimento do concreto e do real e também de uma prática que resulta nas velhas e conhecidas receitas.

Desse modo, é essencial o ato de planejar o ensino, pois possibilita aos professores(as) e também aos estudantes, ressignificar os conceitos e conhecimentos que permeiam a EFE, atribuindo valores críticos e reflexivos para o ensino e a aprendizagem.

Conforme apregoam Bagnara e Fensterseifer (2020c), um dos desafios da docência é fazer com que os estudantes vejam sentido e significado naquilo que o(a) professor(a) se propõe a ensinar. Dessa maneira, é preciso muito planejamento, estudo, conhecimento das teorias educacionais e específicas da EF. É nesta perspectiva, para Chevallard (1998), que poderá ocorrer uma transposição didática qualificada, promovendo a passagem do saber científico para um saber escolar ensinado de maneira articulada com determinado contexto educativo.

Consequentemente pode-se considerar o planejamento como um quesito fundamental quando se quer relacionar a teoria acadêmica com a prática pedagógica escolar, objetivando superar intervenções destituídas de objetivos claros e articulados com os propósitos da escola (Bagnara; Fensterseifer, 2019c). Dessa forma, conforme escrevem os autores (2019c, p. 93), o ato de planejar precisa levar em consideração três dimensões:

Macro (elaboração do projeto curricular para toda a Educação Básica ou para determinada fase escolar – Ensino Fundamental, ou para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou para os Anos Finais do Ensino Fundamenta, ou para o Ensino Médio), passando por um planejamento considerado da dimensão meso (plano de ensino – para o ano todo – de certa forma, ao realizar o planejamento da dimensão macro de maneira detalhada, o professor, muito provavelmente estará dando conta, ao mesmo tempo, desta dimensão), chegando à dimensão micro (planejamento das unidades didáticas – uma unidade didática para cada prática corporal – conectadas umas às outras e planejamento das aulas, também conectadas umas às outras, dentro de cada unidade didática).

Além disso, o docente necessita compreender que nem sempre a forma como a aula está sendo desenvolvida resultará em aprendizagem imediata, satisfatória e significativa para o estudante. Ter essa premissa em mente é importante, pois conforme afirmam Rezer e Fensterseifer (2013, p. 177), entre o que o(a) professor(a) fala e aquilo que o estudante escuta/entende, há literalmente, um mundo de distância. Logo, os processos didático-pedagógicos necessitam estar articulados com o contexto real de seus estudantes, para que assim, possam transformar a realidade com base em sua emancipação e leitura de mundo, aproximando a distância entre esses “dois mundos”.

Tomando como mote os elementos descritos, torna-se importante alertar que não há receituário pronto, ou um “modo de fazer” ideal para o desenvolvimento do ensino da EF em cada uma das aulas. Nessa direção, Caparroz e Bracht (2007, p. 33) alertam:

É preciso que os professores de Educação Física tomem consciência de que o seu saber-fazer didático-pedagógico não está dado *a priori* e sim em um contínuo processo de (re)construção. Construir um modo de atuar que seja sempre seguro não se pode garantir e a insistência em estabelecer um *modus operandi* padrão, à base de modelos transpostos mecanicamente para a realidade social em que se dá a prática pedagógica do professor, geralmente leva à cristalização desta e à falta de sentido para ela.

Desse modo, o agir pedagógico na EFE pensado para uma proposta inovadora, necessita ser estabelecido por meio de sua construção diária, que mesmo demandando tempo e energia, pode ser gratificante, pois possui potencial para promover avanços consideráveis nos processos educativos (Bagnara; Fensterseifer, 2019b), que no caso desse trabalho, possuem como horizonte uma formação crítico-emancipatória.

Nesse sentido, os conhecimentos e conteúdos da EFE podem ser tratados em sua complexidade e criticidade, procurando abstrair o máximo de sentidos e significados na relação dos mesmos com as distintas culturas que atravessam o contexto escolar. Ao não estabelecer essa dinâmica, pode-se incorrer num velho e conhecido problema da educação escolar e que vai além da fragmentação do currículo em disciplinas: a fragmentação dos conteúdos e conhecimentos da especificidade da própria EFE (Bagnara; Fensterseifer, 2019b).

Bagnara e Fensterseifer (2020c), hipoteticamente alertam que, quem sabe, por parte do professor, o não assumir plenamente as responsabilidades específicas perante o processo formativo possa ser um dos motivos pelo qual a EFE ainda padeça de legitimação no contexto escolar. Por isso, é necessário pensar em pressupostos didático-pedagógicos na EF que visem, segundo Pérez Gómez e Sacristán (1998), facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos estudantes nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem o modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem.

Desse modo, o professor pode tomar consciência de que “uma aula não se encontra flutuando no espaço, mas, sim, que está no mundo e necessita construir relações com outras esferas” (Rezer; Fensterseifer, 2013, p.172). Estabelecer um processo educativo nesses termos, conforme já explicitado anteriormente, implica, aos professores(as) de EF, enfrentar uma série de desafios na educação escolar.

Nessa conjuntura, no tópico seguinte, será apresentada uma análise do estado do conhecimento sobre os desafios: político, curricular e didático-pedagógico da EFE. Realizar uma análise pontual acerca de determinadas temáticas é deveras importante à continuidade da pesquisa, pois entende-se que esse movimento possui potencial a

contribuir para uma melhor compreensão de como essas temáticas têm sido tratadas nas pesquisas realizadas e pela produção teórica da área.

### **2.2.5. Os desafios para o desenvolvimento da Educação Física na perspectiva de componente curricular**

Ao iniciar a problematização das temáticas centrais deste tópico, cabe questionar: quais são e como são problematizadas nas publicações recentes da área, as principais temáticas relacionadas às dimensões política, curricular e didático-pedagógica da EFE? Entender como essas três dimensões têm sido tratadas na literatura é deveras importante, pois pode contribuir com o estabelecimento de uma espécie de diagnóstico atual da EFE (pelo menos do ponto de vista das publicações científicas), o que possibilitaria, por sua vez, pensar na elaboração de proposições para o enfrentamento das problemáticas no contexto de um projeto educativo escolar que objetive potencializar, aos estudantes, o desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos distintos temas da CM, premissa dessa pesquisa.

Assim, nesta parte do referencial teórico especificamente, objetivamos identificar e analisar as temáticas vinculadas às dimensões política, curricular e didático-pedagógica da EFE abordadas pelas produções da área nos últimos anos e, além disso, articulá-las com a perspectiva de uma formação escolar fundamentada na criticidade e emancipação intelectual dos estudantes, tendo a CM como fio condutor.

Para isso, foi realizada uma busca de artigos científicos, no indexador SciELO (<https://www.scielo.br/>), que abordassem a EF e sua relação com os desafios vinculados às dimensões políticas, curriculares e didático-pedagógicas da EFE. Nessa direção, optou-se por realizar a pesquisa com a busca pelo descritor “EF” seguido de termos que se relacionassem com as dimensões políticas, curriculares e didático-pedagógicas da EF. Para demarcar um espaço temporal, elegemos intencionalmente o período que corresponde aos anos de 2017 a 2022<sup>12</sup>.

A amostra final foi configurada com base na sua relação com os seguintes critérios: estar indexado no SciELO, ter sido publicado entre os anos de 2017 a 2022, estar publicado no idioma português e possuir no título, resumo ou palavras-chave, termos que o relacionassem com as dimensões políticas, curriculares e didático-pedagógicas da EFE. Dessa forma, os artigos relacionados ao tema proposto, porém sem relação direta

---

<sup>12</sup> Até a data da realização da busca e pré-seleção da amostra deste estudo, 13 de outubro de 2022,



com a área escolar não foram incluídos. Com base nisso, inicialmente, a busca retornou trinta e seis artigos. Ao passar pelo processo de triagem inicial (leitura do título, resumo e palavras-chave) restaram vinte e um artigos científicos, os quais foram lidos na íntegra e são apresentados nos tópicos subsequentes.

#### 2.2.5.1. O desafio político da Educação Física Escolar

O processo de seleção da amostra resultou em dez artigos vinculados à dimensão política da EFE. Ao analisar os dados descritos nos textos, foram observadas algumas temáticas principais para problematização, a saber: a relação da EFE com os pressupostos da educação republicana e democrática, uma EFE desenvolvida para o tempo do inútil, e textos que possuem como centralidade os marcos legais da EFE.

Antes, porém, de apresentar as perspectivas teórico-conceituais dos artigos que compuseram a amostra desta dimensão, os apresentamos, resumidamente, no Quadro 2.

**Quadro 2 – Amostra de estudos analisados na dimensão política da EFE**

<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>
Marcos Garcia Neira	2018	Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física
Ivan Carlos Bagnara Paulo Evaldo Fensterseifer	2018	Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da educação física escolar no centro do debate
Paulo Evaldo Fensterseifer Fernando Jaime González Sidinei Pithan da Silva	2019	Educação Física crítica em perspectiva democrática e republicana
Vera Regina Oliveira Diehl Vicente Molina Neto Lisandra Oliveira e Silva	2019	As políticas públicas de educação: a percepção dos docentes de Educação Física
Ivan Carlos Bagnara Paulo Evaldo Fensterseifer	2019d	Responsabilidade da Educação Física Escolar: concepções dos professores que atuam na formação inicial
Ricardo Rezer Antônio Camilo Cunha	2021	Responsabilidades da Educação Física para com o “tempo do inútil”: uma necessidade de nosso tempo

Renato Cavalcanti Novaes <sup>13</sup> Felipe da Silva Triani Antonio Jorge Gonçalves Soares Silvio de Cassio Costa Telles	2021	Educação Física escolar S.A.: mudanças e subjetividades na norma corporativa
Ivan Carlos Bagnara Juliano Daniel Boscatto	2022b	Educação Física no Ensino Médio Integrado: conhecimento e especificidade
Ivan Carlos Bagnara Juliano Daniel Boscatto	2022c	A Educação Física no Ensino Médio Integrado a partir dos marcos legais: da negação às possibilidades
Rafael Almeida Barcelos Felipe Quintão de Almeida Alberto Moreno Doña	2022	Educação Física nas Bases Curriculares do Brasil e do Chile: uma análise comparada

Fonte: a autora, 2023.

Os textos de Bagnara e Fensterseifer (2018), Fensterseifer, González e Silva (2019), Bagnara e Fensterseifer (2019d) e Bagnara e Boscatto (2022b) problematizam a EF pelo viés de uma educação pautada sobre os pressupostos republicanos e democráticos que regem as sociedades com essas características. Mesmo com enfoques um pouco diferentes, as produções apresentam um viés teórico bastante próximo, inclusive, pelo fato de que há dois autores que estão presentes nas quatro produções, seja em parceria entre eles, seja em parceria com outros pesquisadores.

Desse modo, Bagnara e Fensterseifer (2018) apresentam a EFE e sua relação com uma educação republicana e democrática, ao qual indicam que os professores de EF têm relação distante com os documentos que norteiam e explicitam as intencionalidades da educação escolar, pois participam parcialmente da construção do PPP e pouco conhecem sobre o conteúdo de suas páginas, o que evidencia dificuldades para estabelecer objetivos educativos claros para a própria EF. Esse aspecto, somado a outros elementos referidos no artigo, indicam haver certa orfandade política sobre o sentido da escola e da EFE, decorrentes, conforme explicam os autores, da superficial compreensão sobre o tema propiciada pela formação inicial, o que indica haver falta de conexão entre o que é debatido na graduação com os enfrentamentos da escola. Parte desses dados, em certa medida, evidenciam aspectos já bastante conhecidos na literatura da área de viés crítico e

---

<sup>13</sup>Considerando o objetivo deste tópico, o estudo de Novaes *et al.* (2021), poderia se encaixar tanto na dimensão política, quanto curricular. No entanto, considerando o viés argumentativo, para fins de análise optamos por inseri-lo na dimensão política.

que podem ser encontrados de diferentes modos nos estudos de Bracht (2019), Bagnara e Fensterseifer (2019a), Kunz (2014), González e Fraga (2012), González e Fensterseifer (2009; 2010a), dentre outros.

Bagnara e Fensterseifer (2018; 2019d) assumem, em ambos os textos, que concebem a EFE como um componente curricular fundamentado nos pressupostos da educação republicana e democrática. Os dados apresentados no estudo dos autores (2018), que possuía como mote professores(as) que atuam no Ensino Fundamental, em boa medida, se relacionam com outro estudo desenvolvido por Bagnara e Fensterseifer (2019d), realizado com docentes que atuam na formação inicial de professores(as). Os autores identificaram carência de uma fundamentação teórica sistematizada acerca da compreensão sobre a responsabilidade da EFE, revelando o caráter fragmentário do próprio processo formativo no que concerne a essa temática. Ao não desenvolver uma formação pautada por debates e estudos teóricos encorpados, acaba-se por reproduzir e influenciar os acadêmicos nessa mesma perspectiva, aos quais não é dada a oportunidade de perceber a EF como um componente curricular que tem contribuições específicas a dar para a educação escolar.

Em virtude disso, é determinante aprofundar essa discussão, pois conforme afirmam Bagnara e Fensterseifer (2019d), se por um lado a diversidade de compreensões acerca de algo pode ser benéfica, pois possui potencial para promover debates enriquecedores avançando para o estabelecimento de sentidos comuns; por outro lado, apontam que quando as concepções carecem de sustentação teórica elas se estabelecem de maneira frágil, constituindo-se em problema, pois geralmente se apoiam em jargões criados pela mídia e senso comum (modismos), empobrecendo os debates e dificultando a instituição de horizontes comuns para problemáticas semelhantes. Dessa forma, parece que a formação inicial necessita proporcionar maior entrelaçamento entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica na escola, aproximando esses dois “polos”.

Da mesma forma que o apregoado por Bagnara e Fensterseifer (2018; 2019d), Fensterseifer, González e Silva (2019), advogam que a EF é um componente curricular que deve responder pelo caráter republicano da instituição a que se vincula, no modo de tratar os conteúdos que lhes dizem respeito. Assim, para os autores, implica à EF, não se limitar a reproduzir os sentidos/significados presentes nas diferentes manifestações da CM, mas sim, ao tematizá-los desnaturalizá-los, evidenciando a pluralidade de sentidos/significados que os sujeitos podem dar a eles. Nessa direção, os autores afirmam que a escola, mais do que nunca, precisa legitimar-se como espaço de conhecimento e

saberes que ampliam a “caixa de ferramentas” do pensar humano, para que assim cada estudante possa ter a sua visão de mundo e contribua para uma possível transformação social.

No último estudo que refere essa temática, Bagnara e Boscatto (2022b), ao escrever sobre a especificidade da EFE no Ensino Médio Integrado, reconhecem que o conhecimento está na base da especificidade da educação escolar e a EF, enquanto componente curricular, estando legalmente inserida nesse ínterim, necessita dar sua parcela de contribuição na produção de conhecimentos. Descrevem, de maneira mais generalista, que a responsabilidade social da instituição escolar é contribuir com a formação de sujeitos emancipados intelectualmente, ao proporcionar experiências pedagógicas que possibilitem a mediação entre o âmbito particular e o mundo social. Os autores defendem que os conhecimentos provenientes da CM, a partir de seu trato pedagógico com base em evidências epistemológico-científicas (conceituais), articulados dialogicamente com experiências de movimento (corporais), com processos/ações crítico-reflexivas (criticidade), mediados didaticamente por ações comunicativas e fundamentados nos pressupostos de uma sociedade republicana e democrática, podem contribuir com um processo formativo emancipatório na EF. Nessa perspectiva, entendem que a tematização da CM, organizada e sistematizada ao longo do currículo, necessita fornecer um quadro referencial básico que proporcione aos estudantes a leitura crítica da realidade para, assim, agir com autonomia no mundo, que é do trabalho, do lazer, da cidadania e que também é plural, diverso, dinâmico e contraditório.

A segunda temática analisada e proposta no estudo de Rezer e Cunha (2021), trata de uma EFE pensada e desenvolvida para o tempo do inútil, ou seja, concebida como um campo do conhecimento com responsabilidades de propor uma formação desvinculada de premissas utilitaristas e imediatistas. Os autores apresentam uma proposição que, segundo eles, representaria uma virada paradigmática para a EF. Para eles, a classificação de determinados conhecimentos como “úteis” ou “inúteis” vem produzindo desdobramentos nas mais distintas formas de produção da vida humana. Rezer e Cunha (2021) escrevem que, se útil é tudo aquilo que nos ajuda a ser melhor, vale a pena investir na natureza inútil, gratuita e desinteressada do conhecimento como uma potência que pode nos tornar mais livres, mais tolerantes e mais humanos.

Nessa direção, os autores evidenciam que no contemporâneo são compreendidos como “inúteis”, os campos do conhecimento como a EF, a literatura, a música, as artes, entre outros. Campos que permitem qualificar a existência humana, exatamente, devido

à sua inutilidade. Conforme explicitam, estes saberes tornam a vida mais saudável e culturalmente mais diversificada, pois permitem o cultivo das faculdades mais elevadas, o que se torna um direito ao cultivo de nossa própria humanidade.

O texto de Diehl, Molina Neto e Silva (2019) objetivou compreender de que modo os docentes de EF participam, percebem e experienciam as Políticas Públicas em Educação na escola e no trabalho docente. Os dados indicam que a influência dos docentes na construção da Política Pública de Educação é limitada, pois sua participação está mais presente durante a implementação das propostas no “contexto da prática” e não efetivamente nas discussões de sua concepção.

Conforme explicitam os autores, é preciso pensar nos limites apresentados no processo de elaboração das Políticas Públicas, que tem desprezado a participação efetiva dos(as) professores(as) em sua concepção, o que pode influenciar na concretização das propostas no contexto da prática, pois pode haver distintas interpretações entre o que está descrito no texto e o que efetivamente ocorre no cotidiano escolar. Diehl, Molina Neto e Silva (2019) entendem que as Políticas Públicas da área da educação necessitam ser submetidas a um amplo debate, tendo como princípio a participação dos docentes na elaboração e nas tomadas de decisões, com perspectivas de incorporar a riqueza das diferentes visões de mundo e experiências que a sociedade possui sobre o contexto social em que as escolas estão inseridas. Essa premissa poderia potencializar a concretização da implantação das mudanças educacionais que as políticas educacionais geralmente possuem.

No que concerne à BNCC, Barcelos, Almeida e Doña (2022), desenvolvem um estudo em que oferecem uma análise comparada dos Currículos Nacionais do Brasil e do Chile. Os autores apontam que em ambos os países as bases curriculares possuem abrangência nacional, se constituindo em documentos normativos que buscam padronizar os sistemas educativos do país, sem desprezar as particularidades culturais de cada região. Além de uma formação geral, os documentos apresentam a possibilidade de itinerários formativos e planos de formações diferenciados para os estudantes que estão cursando o ensino médio. Outro ponto em comum é que os documentos possuem aspectos induzidos pelos organismos internacionais. Há, porém, pontos que divergem. Por exemplo, no Brasil os componentes curriculares estão organizados em áreas do conhecimento, ao passo que no Chile, não.

No que concerne especificamente à EF, Barcelos, Almeida e Doña (2022) indicam que enquanto no Brasil não há um indicativo da quantidade de carga horária, no Chile os

documentos legais apontam o quantitativo de aulas de EF para cada nível de ensino. No Brasil, a EF está alocada na área de Linguagens e a BNCC orienta as práticas corporais como eixos centrais da EFE, explorando suas diversas formas de codificação e significação social. Conforme descrevem os autores, isso conduz às competências para formação do indivíduo considerando o contexto sócio histórico cultural em que está inserido. Essa compreensão é bem distinta daquela que consta na Base chilena, em que a forma encontrada para justificar a presença da “Educación Física y Salud” no interior das escolas gira em torno das contribuições desta à promoção da saúde.

Neira (2018) também faz uma análise da EF na BNCC, mediante o confronto com a teorização curricular da área de perspectiva cultural. O autor tece uma análise dos pressupostos que constituem o documento, indicando que as habilidades estabelecidas para a EF priorizam os processos cognitivos dos estudantes (explicar, planejar, identificar, descrever, discutir, colaborar na proposição, diferenciar e formular). Dessa forma, o autor aponta haver desequilíbrio com relação ao movimento corporal, em que figuram apenas as expressões experimentar e fruir. Nessa direção, indica que o tipo de aprendizagem esperada e a visão instrumental que caracteriza o ensino de EF na escola objetiva, em grande medida, simplesmente preencher postos de trabalho para os setores médios e inferiores de uma sociedade cada vez mais complexa.

Desse modo, Neira (2018) faz uma crítica a BNCC e a forma como ela menciona o ensino da EF, afirmando que este documento retrocede o que se entende da EF enquanto componente curricular, pois, no seu interior está escrito aspectos de ensino e aprendizagem que priorizam a técnica ao invés da criticidade e da problematização dos conteúdos. Dessa forma, considera que a BNCC retoma princípios tecnocráticos, consubstanciados na prioridade concedida à racionalidade técnica em detrimento da criticidade. Em termos epistemológicos, Neira (2018) indica que o documento oficial se afasta do atual debate da área, revela-se frágil, incoerente e inconsistente.

Ainda acerca da BNCC, o estudo de Novaes *et al.* (2021), trata da EFE no qual forças externas se sobrepõem às internas e apresenta as mudanças em andamento na EFE deflagradas pela BNCC. Enquanto, num primeiro momento, as forças internas<sup>14</sup> à comunidade escolar foram as principais responsáveis pelas mudanças curriculares, os autores observam que, recentemente, novos dispositivos de poder alinhados à lógica

---

<sup>14</sup> Professores, pesquisadores da área pedagógica da EF, as comunidades escolares, enfim, o campo acadêmico da área.

neoliberal (forças externas<sup>15</sup>), têm agido diretamente sobre as políticas educacionais, políticas de currículo e práticas/produtos que o permeiam.

Os autores argumentam que a EF está inserida em um processo de transição no qual o discurso neoliberal se apodera vertiginosamente da concepção dessa disciplina escolar, apropriando-se do raciocínio estruturante do currículo da EF. Isso significa que as forças externas no momento exercem mais pressão sobre as políticas curriculares que as forças internas. Isso não se dá, porém, conforme afirmam Novaes *et al.* (2021), sem a cooptação de parte dos agentes internos da academia que legitimam o processo em curso.

Bagnara e Boscatto (2022c) analisam como poderia ser concebida a EF no Ensino Médio Integrado (EMI) nos Institutos Federais a partir dos diferentes documentos legais brasileiros, tensionados com os pressupostos teórico-conceituais que a concebem como um componente curricular integrado ao PPP. Ao desenvolver a análise documental, indicam que o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana e necessitam estar na base das propostas educacionais dos componentes curriculares no EMI, incluindo a EF.

Os autores advogam para o desenvolvimento de uma EF de viés crítico, tendo como propósito superar o caráter essencialmente biológico, higienista e esportivista que busca a formação de “corpos saudáveis” e aptos a desempenharem, de forma eficaz, sua função no mercado de trabalho. Compreendem, desse modo, que a EF no EMI possui potencial para contribuir com uma formação mais alargada, para o exercício da cidadania e para a compreensão do contexto cultural em que os sujeitos estão inseridos.

Bagnara e Boscatto (2022c), concluem afirmando que à EF é atribuída a responsabilidade de contribuir com a formação de sujeitos políticos, fornecendo um quadro referencial básico acerca do universo da CM, que possa auxiliá-los no exercício da cidadania, no contexto de uma sociedade republicana e democrática.

Com base na análise dos estudos aqui referidos, pode-se constatar que há significativas preocupações com o desenvolvimento de uma EFE que abandone o viés mecanicista, instrumental e esportivista que marcou sua história, buscando se coadunar com uma perspectiva de ensino pautada pelo desenvolvimento da criticidade, da emancipação intelectual e de premissas formativas vinculadas para uma atuação cidadã

---

<sup>15</sup> Estão ligadas a grupos corporativos, que enfatizam a competitividade econômica e questões relacionadas à reestruturação econômica e neoliberal. Nesse caso, a educação e a própria EF em si possuem pouco valor, a não ser no que diz respeito ao mercado de trabalho e à economia em que a lógica do mercado, que transfere os valores econômicos, como eficiência e competitividade à educação, determina o que acontece e o que não acontece na EFE.

mais consciente, numa sociedade republicana e democrática. Observa-se, também, que os marcos legais brasileiros, principalmente a BNCC, que mesmo apresentando possíveis avanços promovidos, recebe críticas legítimas, indicando a necessidade de constantes revisões, promovendo “acordos coletivos” para temáticas que ainda carecem de melhor compreensão no contexto educacional, como, por exemplo, elaborar respostas para uma pergunta determinante, qual seja: para que “serve” a EFE?

#### 2.2.5.2. O desafio curricular da Educação Física Escolar

No que concerne à dimensão curricular, seis artigos constituíram a amostra final. Dentre os artigos, destacam-se temáticas vinculadas às dificuldades para desenvolver sistematizações curriculares, análise do currículo cultural na EF, o distanciamento ou aproximação existentes entre as propostas curriculares e o que acontece no cotidiano escolar e, por fim, um currículo problematizado com base no referencial foucaultiano.

**Quadro 3 – Amostra de estudos analisados na dimensão curricular da EFE.**

<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>
Juliano Daniel Boscatto Suraya Cristina Darido	2017 <sup>a</sup>	Currículo e Educação Física escolar: análise do estado da arte em periódicos nacionais
Natacha da Silva Tavares Elisandro Schultz Wittizorecki Vicente Molina Neto	2018	Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, suas formas e seus lugares no currículo escolar: um estudo de revisão
Ivan Carlos Bagnara Paulo Evaldo Fensterseifer	2019 <sup>a</sup>	O desafio curricular da Educação Física Escolar: sistematizações de uma pesquisa-ação na escola pública
Glaurea Nádia Borges de Oliveira Marcos Garcia Neira	2019	Contribuições foucaultianas para o debate curricular da Educação Física
Ivan Luis dos Santos Marcos Garcia Neira	2019	Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da Educação Física
Jorge Luiz de Oliveira Júnior Marcos Garcia Neira	2019	Significações dos estudantes sobre o currículo cultural da Educação Física

Fonte: a autora, 2023.

A fim de identificar os obstáculos que emergem durante o processo de elaboração curricular e compreender como os(as) professores(as) encaminham as soluções para eles, Bagnara e Fensterseifer (2019c), desenvolveram um estudo em que os dados apontam que



até mesmo para os conteúdos mais tradicionais como os esportes, houve dificuldades para sistematizar os conhecimentos conceituais da dimensão crítica. A alternativa encontrada pelos professores para resolver os imbróglis que surgiram durante o processo, conforme apontam os autores, foi estudar os referenciais teóricos e curriculares da área, tencionando-os em debates, análises e reflexões, fato que é algo intrínseco à docência e ao trabalho dos(as) professores(as). Indicam ainda, que alguns professores(as) possuem mais facilidade para ensinar os conteúdos na dimensão “prática” (movimento corporal), ao passo que apresentam dificuldades em fazer conexões com as questões conceituais (principalmente da dimensão crítico-social) que os conteúdos da EF possuem.

Boscatto e Darido (2017a) analisaram artigos que abordam o ensino médio, e nessa direção, indicam que os estudos buscam discutir e mapear aspectos históricos da EF em diferentes escolas e verificar quais são os conhecimentos que devem constituir o currículo do ensino médio. No entanto, o diagnóstico realizado demonstra que a EF no ensino médio se restringe a momentos em que os estudantes podem sair da sala de aula e praticar diferentes jogos, esportes e exercícios físicos. Essa situação condiz com um caráter compensatório da EF em relação aos demais componentes curriculares considerados mais teóricos. Os autores apontam que, embora seja reconhecida a necessidade de diversificar e ampliar os elementos que compõe a CM, as propostas para o currículo da EF ainda têm como elementos balizadores o fenômeno esportivo e a instituição médica. Isso demonstra que os demais elementos da CM como as lutas, as práticas corporais de aventura, as danças, por exemplo, são manifestações que carecem de maior atenção na elaboração e sistematização de propostas de ensino.

Oliveira Júnior e Neira (2019b) desenvolveram um estudo na perspectiva do currículo cultural, afirmando que todas as culturas são importantes e necessitam ser debatidas em igualdade no currículo escolar. O currículo cultural da EF volta-se para a compreensão da ocorrência social das práticas corporais, estimulando a sua reelaboração de acordo com as características dos estudantes e as condições da escola. Ao tematizar as brincadeiras, as danças, as lutas, os esportes ou ginásticas, afirmam que é preciso intervir a favor da construção de significados mais democráticos. Como conclusão, os autores afirmam que as significações produzidas pelos estudantes sugerem que o currículo cultural da EF, de uma maneira geral, realiza bem a tarefa a que se propõe em auxiliar os estudantes a compreenderem as práticas corporais e desconstruir os discursos que as cercam e as formam. Nessa direção, o diálogo é algo que se destaca na ação cotidiana da EF cultural e por meio dele diversos temas de estudo podem ser selecionados.

A perspectiva indicada no estudo de Oliveira Júnior e Neira (2019b), também se faz presente no artigo elaborado por Santos e Neira (2019), que destacam que um conteúdo de ensino somente tem relevância social se surgir de um problema vivido pela comunidade. Nesse estudo, Santos e Neira (2019), analisam as influências do pensamento de Paulo Freire no currículo cultural da EF, especialmente no que se refere à tematização e à problematização da ocorrência social das práticas corporais na escola. Conforme explicitam os autores, na perspectiva freiriana, é a experiência dos educandos que se torna a fonte primária para buscar temas significativos. Em outros termos, o conteúdo de estudo advém de um problema vivido pela comunidade e que, para ser pedagogizado, necessita assumir uma perspectiva dialógica.

Assumir uma postura dialógica, conforme explicitam os autores, significa conceber o currículo a partir de uma *práxis* investigativa do contexto concreto em que os estudantes estão inseridos. Assim, em vez de uma proposta abstrata para sujeitos abstratos, o currículo passa a se constituir dialogicamente com os sujeitos do processo educativo, como artefato que incide sobre problemas da realidade. Nessa direção, professores(as) e estudantes, ao problematizarem os discursos em circulação, fomentam análises cada vez mais profundas e acessam outros saberes, possibilitando a construção de sínteses coletivas. Os efeitos político e pedagógico das ideias freirianas e o seu legado, defendidas por Santos e Neira (2019), deixaram uma pedagogia aberta ao diálogo cultural, não fazendo sentido aceitar qualquer conhecimento sem debate ou crítica, procedimentos necessários à desconstrução das narrativas dominantes que justificam formas de discriminação social.

Oliveira e Neira (2019a), por sua vez, problematizam o currículo da EF com base no referencial foucaultiano. Conforme explicam os autores, a problematização é engendrada a partir do conceito de dispositivo, tendo em vista as relações entre saber, poder e sujeito ou entre, verdade, governo e subjetivação. Conforme é explicitado no texto, localizar os currículos da EF na moldura da noção de dispositivo leva a pensá-los como artefatos que são sustentados por determinadas verdades e sustentadores dessas verdades, projetando modos de ser e agir, atuando na produção de sujeitos e subjetividades.

Os autores advertem, porém, que como em Foucault não há certezas acabadas, verdades permanentes ou princípios universais, seria no mínimo imprudente assumir uma atitude que pretende anunciar como se deve ensinar EF na escola a partir de seu legado.

Assim, entendem que o currículo da EF necessita estar sempre aberto à criação de experiências novas, ímpares, contingentes e imponderáveis.

Tavares, Wittizorecki e Molina Neto (2018) apontam que a EF vem se configurando de diferentes formas nas escolas e que os processos de elaboração curricular têm se efetivado de diversas maneiras, sendo, portanto, plural e heterogênea. Sobre a seleção e sistematização de conteúdos, identificaram a hegemonia dos esportes na seleção dos conteúdos para as aulas de EF. Sobre os currículos oficiais, os autores sustentam que algumas propostas de ensino tratam de apresentações e problematizações sobre construções de currículo, bem como da incorporação destas propostas no cotidiano das escolas. Foi identificada uma incoerência entre as intencionalidades pedagógicas presentes em propostas curriculares oficiais e as avaliações elaboradas em nível nacional ou presentes nas propostas. Os achados do estudo apontam para a coexistência de diferentes propostas e concepções de ensino, ao passo em que as propostas curriculares indicam a formação para a cidadania, para a autonomia e emancipação e as avaliações carregam consigo uma lógica meritocrática.

Relacionado à construção e organização curricular da EF, os estudos analisados por Tavares, Wittizorecki e Molina Neto (2018) procuram vincular a EF com o PPP da escola, considerando-o um potente instrumento para auxiliar a sustentar uma proposta mais coerente para a EF, vinculada às funções da escola e do ensino, possibilitando a construção de uma identidade para a EF que se articule com o restante da escola.

Ao analisar a EF no currículo escolar, os autores identificaram que à EF cabe a construção de valores para a formação dos estudantes que lhes permitam atuar na vida pública. A partir do foco na construção de valores, os estudos apontam que há um deslocamento dos conhecimentos específicos da disciplina, o que acarreta uma busca constante por seu reconhecimento e valorização no universo escolar. Uma vez que a EF parece ser entendida como lazer, passa a receber um menor reconhecimento na escola, visto que os seus saberes não parecem atender às necessidades do mercado de trabalho. Neste sentido, parece haver falta de articulação entre a EF, o contexto escolar e os objetivos de ensino. Pensar o lugar que a EF ocupa no currículo escolar implica repensar as fronteiras do universo escolar para além das decisões individuais e locais, considerando o currículo como efeito de políticas e relações mais amplas (Tavares; Wittizorecki; Molina Neto, 2018).

Conforme observado nas análises realizadas, os estudos que tratam do currículo da EFE possuem abordagens diversas, porém, comungando da premissa de superar o

paradigma histórico de um currículo centrado no esporte e/ou pautado por perspectivas instrumentais, mercadológicas e que carecem de uma sistematização ao longo dos anos escolares. Desse modo, evidenciam-se e solidificam-se as críticas já conhecidas na área da EF nos últimos anos sobre o currículo escolar, porém, observa-se, do mesmo modo, que ainda são incipientes os estudos que possuem centralidade em proposições para o enfrentamento da problemática da elaboração e desenvolvimento curricular na EFE.

### 2.2.5.3. O desafio didático-pedagógico da Educação Física Escolar

No que concerne à dimensão didático-pedagógica, cinco artigos constituíram a amostra final, e cada texto, basicamente, possui uma temática diferente de análise. Desse modo, assuntos ligados a construção identitária dos estudantes, princípios metodológicos para o ensino da EF, organização pedagógica das aulas e turmas, incluindo o planejamento anual da EF, análise sobre estratégias de ensino e estudo sobre um modelo de educação esportiva são problematizados nos estudos selecionados, dificultando, inclusive, em alguns casos, estabelecer relações entre eles. O Quadro 3 apresenta os artigos que compõem a amostra analisada neste tópico.

**Quadro 4 – Amostra de estudos analisados na dimensão didático-pedagógica da EFE.**

<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>
Marcos Vinicius Pereira Monteiro	2017	A construção identitária nas aulas de Educação Física
Cleyton Batista Diego Luz Moura	2019	Princípios metodológicos para o ensino da Educação Física escolar: o início de um consenso
Bruna Saurin Silva Ana Cláudia Ferreira De Souza Mariana Zuaneti Martins	2019	Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da Educação Física escolar
Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani Cleomar Ferreira Gomes	2021	Reflexões sobre o fazer pedagógico nas aulas de Educação Física do ensino médio
Marcos Roberto Godoi Cecilia Maria Ferreira Borges	2021	As aulas de Educação Física em questão: diferentes razões e maneiras de agir dos professores

Fonte: a autora, 2023.

Monteiro (2017) aborda e problematiza a construção identitária e sua relação com as aulas de EF, valendo-se de significados construídos pelos estudantes. No texto, o autor discute a questão de gênero (construção social) e sexo (aspecto biológico), relacionando-o com o corpo e com aspectos históricos das aulas de EF e a segregação entre meninos e meninas. Os dados indicam que ao final do ensino médio, a EF auxilia em uma construção identitária discente que representa o masculino como superior, naturalizando a sua maior participação e desempenho nas aulas de EF. Segundo o autor, as construções identitárias dos diferentes sexos são bastante díspares e influenciadas pela sociedade.

Ainda, como sugestão de superação desse quadro, Monteiro (2017) escreve que é importante que os(as) professores(as) comecem a refletir sobre sua prática pedagógica e a combater os estereótipos que permeiam as aulas, dando à EF um caráter transformador. E continua afirmando que é necessário que se auxilie os estudantes a compreender o seu papel na mudança e no questionamento cultural, enfrentando a produção de corpos submissos aos estereótipos e socialmente acomodados às desigualdades e contradições sociais.

Batista e Moura (2019) buscaram identificar e analisar princípios metodológicos para o ensino da EFE a partir da literatura acadêmica brasileira. Para isso, analisaram setenta e nove artigos produzidos entre os anos de 2004 a 2014, que indicou onze<sup>16</sup> princípios metodológicos sobre o ensino da EF: interação, contextualização, dimensões dos conteúdos, valorização das experiências dos alunos, diversidade de vivências, problematização, autonomia e criatividade, ludicidade, compreensão e transferência de habilidades, modificação estrutural do conteúdo, e utilização de recursos tecnológicos.

Em conclusão, Batista e Moura (2019) afirmam que os princípios metodológicos podem auxiliar no planejamento e desenvolvimento das aulas de EF, pois lançam luzes sobre as ações que os(as) professores(as) podem implementar no momento de ensino. De um modo geral, entendem que tais princípios possuem potencial para ampliar as experiências conceituais e de movimento dos estudantes e de professores(as) sobre a EF e a relação desta com o mundo.

Em outro cenário, Coffani e Gomes (2021), ao analisar o planejamento anual da EF, perceberam que o mesmo não foi proposto e organizado a partir de uma construção compartilhada com os estudantes, ou se referindo ao PPP da escola, pois há uma evidente

---

<sup>16</sup> Para aprofundamento acerca dos princípios metodológicos, sugere-se a leitura do texto de BATISTA, Cleyton; MOURA, Diego Luz. Princípios metodológicos para o ensino da Educação Física Escolar: o início de um consenso. J. Phys. Educ. v. 30, e3041, 2019.

incoerência pedagógica e curricular entre o que se determina como competências e habilidades da área de linguagem para o ensino médio e a organização dos conteúdos por bimestres e diferentes turmas do ensino médio, com a eleição do esporte como a prática corporal principal, senão a única a ser ensinada nas aulas. Além disso, observaram que o plano de ensino anual da EF é único para o Ensino Fundamental e Médio. A especificidade de cada nível de ensino e demandas formativas dos jovens não são consideradas. Da mesma forma, não foram observadas menções às particularidades do ensino da EF para o EMI à educação profissional, que também é ofertada na escola.

Os autores concluem, afirmando que os problemas da prática pedagógica da EF estão no desconhecimento da cultura escolar que permeia a ação pedagógica e na (in)visibilização de uma dinâmica curricular e pedagógica que se abram para as práticas corporais do mundo jovem, tematizando-se para além do simples fazer. Isso remete para a importância da reflexão de práticas pedagógicas que valorizem o ensino das práticas corporais a partir da aproximação com o universo juvenil, a fim de legitimar a presença da EF no currículo escolar.

Tratando dessa temática, com relação às estratégias de ensino, Godoi e Borges (2021) constataram que diversas estratégias de ensino têm sido utilizadas pelos professores(as) para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, algumas mais simples e outras mais estruturadas, que, segundo os autores, contribuem para um melhor resultado de suas aulas e do processo de ensino-aprendizagem. Os autores apontam que os fatores contextuais do ensino, como a duração da aula, a disponibilidade de espaço, os materiais pedagógicos e o fator pessoal, relacionado às concepções dos(as) professores(as) sobre as aulas, como valorizar ou não o ensino de conhecimentos teóricos e a forma de interação pedagógica com os alunos, influenciam a maneira como as aulas são organizadas.

Para os autores, a forma de organização espacial e temporal das aulas e as estratégias didáticas são saberes da ação pedagógica, ancorados nas situações de ensino, que ajudam os(as) professores(as) a conduzirem suas aulas com maior eficácia. Os autores concluem que os docentes precisam saber organizar o tempo e o espaço das aulas e promover estratégias de ensino, no entanto, os dados do estudo demonstraram que aqueles mais experientes tendem a apresentar maior domínio desses aspectos didáticos.

O estudo desenvolvido por Silva, Souza e Martins (2019) buscou analisar se uma proposta semelhante ao modelo de educação esportiva foi capaz de produzir o protagonismo e a autonomia dos estudantes, coadunando com a promoção de práticas inovadoras na EFE. O modelo de educação esportiva em tela, preocupa-se em apresentar

uma abordagem com foco no estudante, tratando o fenômeno esportivo por diversos prismas, como a competência motora, o entusiasmo com o esporte e a literacia esportiva. No que diz respeito à competição, o modelo de educação esportiva preocupa-se, também, em integrar de maneira pedagógica elementos do esporte convencional, tais como a época esportiva, a afiliação, a competição formal, o registro estatístico, a festividade e os eventos culminantes.

Ao analisar o percurso desenvolvido pela professora participante, Silva, Souza e Martins (2019), concluem que inovar pedagogicamente no ensino do esporte ainda é um desafio nas aulas de EF. Por outro lado, observaram que, ao desvincular da exclusividade dos gestos técnicos e de seus aspectos táticos, o caso narrado aproximou o futsal e a aulas de EF aos objetivos da escola. Essas atitudes demarcam uma ruptura entre as práticas consideradas tradicionais e de desinvestimento pedagógico e aquelas que buscam a inovação. Assim, os autores entendem que construir um ambiente diversificado, participativo e de autonomia discente faz parte de um processo garimpado cotidianamente, com suas idas e vindas e inflexões.

Conforme observado nas temáticas abordadas pelos estudos analisados, há uma gama de elementos que interferem e influenciam no desenvolvimento das aulas de EF, numa dimensão didático-pedagógica. Isso demonstra que planejar e conceber o processo de ensino propriamente dito são tarefas de elevada complexidade e que se apresentam cotidianamente aos professores(as) (sejam eles de EF ou de outros componentes curriculares) em níveis distintos, sob a influência de diferentes premissas e que emergem, por vezes, reiteradamente com o acréscimo de alguns elementos. Dessa forma, percebe-se que não há uma maneira “correta” de ministrar as aulas de EF, mas que há uma gama de possibilidades e perspectivas, cada qual com suas particularidades e desafios, com suas potencialidades e com suas fragilidades.

#### **2.2.6. Por uma Educação Física pautada na emancipação intelectual dos sujeitos**

Primeiramente, é fundamental apresentar o conceito de emancipação intelectual na perspectiva deste estudo. Emancipação intelectual é a característica do sujeito que possui capacidade de análise crítica, de autonomia e de reflexão. Dessa forma, nesse contexto, busca-se contribuir com a emancipação humana neste mesmo viés. Adorno (1995, p.143) afirma que “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”. Além disso, o autor expressa que a “emancipação não é uma categoria

estática, mas uma categoria dinâmica, ou seja, o ser humano como um vir-a-ser e não um ser já constituído” (*Ibid.*, p.181). Para Freire (2005, p. 32) a emancipação está relacionada com a humanização que “dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”.

No que concerne ao conceito de emancipação humana, Ambrosini (2012) apresenta o conceito elaborado por alguns filósofos, como por exemplo, Immanuel Kant, Karl Marx, Theodor Adorno e Paulo Freire. Segundo Ambrosini (2012), Kant aborda a emancipação no aspecto moral, ou seja, a saída do indivíduo da sua menoridade por meio de sua autodeterminação racional. Para Marx, a emancipação consiste no elemento político, abordando a contradição que existe entre Estado moderno e sociedade civil. Adorno, por sua vez, apresenta a emancipação como problema social da indústria cultural enquanto manipuladora do indivíduo e entrave para construção de sua autonomia. E por fim, Freire expressa a emancipação como *práxis* pedagógica, considerando toda a caminhada da humanidade em busca de sua construção emancipatória.

Desse modo, a emancipação do sujeito, perpassa pela tomada de consciência e pelas configurações de novas exigências que apresentam a pluralidade de ideias no processo educativo. Um clima de convivência multicultural tem a necessidade de promover uma eticidade como princípio do projeto educativo, que emerge dos sujeitos e suas necessidades formativas, sem jamais desconsiderar o caleidoscópio da diversidade (Eynget *al.*, 2015), algo cada vez mais presente na escola e na sociedade.

Para Bagnara e Boscatto (2022, p. 23) o conceito de emancipação está relacionado com a premissa que trata “da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto”. Portanto, conforme explicitam os autores, emancipação pressupõe o esclarecimento/entendimento das relações da cultura, da sociedade, da ciência, da tecnologia, desprendendo-se de instruções impositivas e consciências ofuscadas. Assim, pode-se entender a emancipação humana como um processo contínuo de formação e autoformação dos sujeitos, e a escola, nessa direção, também necessita dar sua parcela de contribuição, tendo como horizonte uma atuação emancipatória, esclarecida e crítica dos cidadãos.

Acerca da premissa da formação cidadã, pode ser importante considerar que, conforme afirmam Fensterseifer, González e Silva (2019), a escola não forma cidadãos, mas sim, fornece elementos para sua emancipação. Portanto, mais do que nunca necessita legitimar-se como espaço de conhecimento e saberes que ampliam a “caixa de



ferramentas” do pensar humano, para que assim, cada estudante possa ter a sua visão de mundo, e nesse escopo, possa contribuir para uma possível transformação social.

Conforme tratado em outras partes do texto, no contexto deste estudo, a emancipação intelectual dos sujeitos é considerada um horizonte de formação na EFE. Nessa direção, Kunz (2006,) afirma que as aulas necessitam ampliar a reflexão sobre a possibilidade do ensino da CM por meio da transformação didático-pedagógica, tornando o ensino escolar voltado para as competências críticas e emancipadoras. O autor ainda reforça que enfatizar o ensino do movimento humano na perspectiva de cópia e/ou imitação de gestos é reprimir e até mesmo limitar os sentimentos, as emoções e as realizações da vida de uma pessoa.

Portanto, uma pedagogia crítico-emancipatória nas aulas de EFE, conforme apregoam González e Fensterseifer (2010b, p. 317):

Orienta-se numa imagem/concepção de estudante com potencial crítico para questionar e responder aos desafios do cotidiano em toda a sua complexidade; numa imagem/concepção de mundo/sociedade que precisa de radicais transformações para abrigar com justiça e igualdade os seus integrantes; uma imagem/concepção de educação que se desenvolve de uma “Educação para” e uma “Educação com”, até uma “auto-educação”; uma imagem/concepção de ensino que aposta na capacidade e criticidade do estudante; enfim, uma concepção de Educação Física que a partir, essencialmente, da cultura de movimento, se constitua e se desenvolva em conformidade com as concepções anteriores, ou seja, que se empenhe na formação/educação de estudantes com capacidade crítica e orientados a um processo emancipador constante.

A EF numa concepção crítico-emancipatória está diretamente articulada com uma didática comunicativa, que “supera o caráter restritamente biológico/físico, para contemplar uma ‘totalidade’, que envolve também os aspectos históricos, culturais, antropológico” (Boscatto; Kunz, 2012, p. 1035) e que visa possibilitar a produção de conhecimentos a partir da relação intersubjetiva, proporcionando um ensino pautado na interação social (Ibid.). Nesse sentido, “a didática comunicativa aproxima-se mais de uma perspectiva “hermenêutica” do que de um viés “técnico”” (Bagnara; Boscatto, p. 112). Ademais, estar atrelada a pesquisa como princípio pedagógico e da práxis, elementos indiscutíveis para os processos didáticos pedagógicos e sobretudo basilares da investigação, análise e reflexão dos conteúdos e conhecimentos para esclarecimentos sobre os mitos, dogmas, charlatanismos e dizeres do senso comum (Ibid.).

Dessa forma, o estudante, além de ser capacitado para a vida social, cultural e esportiva, necessita atribuir sentido e significado sobre os conteúdos e conhecimentos

adquiridos, ou seja, conhecer, reconhecer e problematizar os diversos elementos da CM a partir da reflexão crítica (González; Fensterseifer, 2010b).

Nesta concepção três competências são fundamentais para os estudantes: a competência objetiva, em que o estudante recebe informações e produz conhecimentos específicos de cada área do saber humano, que na EF se vincula às habilidades práticas da CM. A competência social, em que o estudante produz conhecimentos e esclarecimentos com viés de compreensão das relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e dos diversos papéis que os indivíduos assumem na sociedade. E por último, a competência comunicativa, que diz respeito a linguagem corporal, de modo a saber se comunicar e entender os outros por meio de um processo reflexivo e de pensamento crítico (González; Fensterseifer, 2010b).

Na perspectiva crítico-emancipatória do “*se-movimentar*” a ênfase do ensino/aprendizagem está relacionada diretamente ao sujeito que se movimenta. Nessa direção, Picolotto, Caramês e Oliveira (2020, p. 73) afirmam:

Dentro de um processo de ensino crítico-emancipatório, a aprendizagem do “*se-movimentar*” não se orienta no ensino de destrezas técnicas fechadas e padronizadas do movimento humano, mas abre perspectivas para um redimensionamento e uma apreensão abrangente de campos de atuação pelo movimento dialógico – ênfase no sentido/significado deste “*se-movimentar*”.

Com base nos aspectos apresentados ao longo deste referencial teórico busca-se contribuir com a formação de indivíduos pensantes, com poder de reflexão, que saibam exercer seus direitos e deveres enquanto seres político e social ou, em outros termos, almeja-se contribuir com a formação de um sujeito emancipado intelectualmente, no que concerne à especificidade da EFE. Para isso, é primordial atentar-se para as questões políticas, curriculares e didático-pedagógicas que perpassam e atravessam a área, conforme explicitado de maneira aprofundada no decorrer deste referencial teórico.

Dessa forma, mesmo que enfrentar os três desafios descritos seja determinante para se conceber uma EFE com vistas a potencializar o desenvolvimento de um processo formativo crítico e emancipatório, o enfrentamento central da continuidade desse estudo, será o desafio didático-pedagógico. Esse desafio está organicamente relacionado com a elaboração de estratégias didático-pedagógicas para o ensino e a avaliação da produção de conhecimentos na EFE, aspectos que serão objetos centrais na pesquisa empírica e na proposição do produto educacional, ao final do movimento realizado.

### 3. DECISÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa é um princípio científico e educativo de um ato emancipatório, no qual busca-se o sujeito histórico, crítico, autocrítico e participante. A pesquisa como diálogo é processo da vida e motivo dos interesses sociais, em confronto com o ensino/aprendizagem que não se restrinja à mera reprodução. Portanto, para realizar uma pesquisa é necessária dedicação intensa e profunda, além de um confronto com os dados, as evidências, as informações, coletas sobre o assunto e o conhecimento teórico obtidos no processo de investigação (Ludke; André, 1986).

Considerando todo esse esforço em se fazer pesquisa, pode-se afirmar que o ser pesquisador necessita ter curiosidade e gosto pela temática de estudo, pois a metodologia científica é um caminho pensado para a pesquisa, considerando a intervenção na realidade (Minayo, 1994), atribuindo a esse processo concepções teóricas e apresentando os percursos a serem trilhados. Em virtude disso, para fazer-se pesquisa é preciso critérios de cientificidade, apresentando argumentos formais que norteiam o desenvolvimento do estudo (Demo, 1995).

#### 3.1. O ESTUDO

Inicialmente, é preciso ter o discernimento que todo estudo, independentemente de sua natureza ou forma de abordagem, necessita de uma sólida pesquisa bibliográfica, a qual subsidiará teoricamente o(s) objeto(s) a serem analisados, algo fundamental, principalmente em cursos de pós-graduação em nível *stricto sensu*. Nesse sentido, a dissertação conta com “um capítulo dedicado à revisão bibliográfica, que é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho” (Gil, 2010, p. 29). O mesmo autor afirma, ainda, que é necessário estar atento a este processo, pois algumas fontes de dados podem trazer resultados de forma equivocada e no intuito de reduzir essa possibilidade convém analisar em profundidade as informações coletadas, buscando descobrir incoerências e inconsistências nos dados e nas fontes.

Do mesmo modo, Minayo (2012, p. 36) expressa que toda pesquisa bibliográfica precisa ser disciplinada, crítica e ampla:

- a) Disciplinada porque devemos ter uma prática sistemática – um critério claro de escolha dos textos e autores. [...]
- b) Crítica porque precisamos estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com o objeto de

investigação por nós escolhidos [...] e c) Ampla porque devemos dar conta do “estado” atual do conhecimento do problema [...].

Portanto, a pesquisa surge das indagações que o pesquisador cria a respeito de um problema no seu cotidiano, ou que necessita aumentar seu conhecimento sobre o assunto estudado e/ou para buscar soluções aos questionamentos que o instiga. Desenvolver, inicialmente, uma análise do estado do conhecimento, nesse sentido, se torna fundamental.

O estado do conhecimento consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155), com o objetivo de “fornecer um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração” (*Ibid*, p.158).

Relacionada ao desenvolvimento da pesquisa empírica em si, no que concerne à abordagem do problema, este estudo caracterizou-se como qualitativo. No estudo qualitativo o enfoque está no diálogo com os (as) participantes e no relato de suas experiências e vivências no ambiente escolar. Ou seja, esse tipo de pesquisa

[...] se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, é parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só pelas suas ações dentro do ambiente em que está inserido, mas por seus pensamentos, suas interpretações e suas partilhas com seus semelhantes (Minayo, 2012, p.21).

Desse modo, Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco características de uma pesquisa qualitativa, a saber: 1) a fonte direta é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; 2) é descritiva, pois descreve os dados coletados no ambiente natural da problemática; 3) interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva, ou seja, afirmam uma verdade generalizada a partir da observação de alguns elementos; 5) o significado é relevância para o estudo, pois os sentidos que os (as) participantes dão aos acontecimentos irão agregar de maneira enriquecedora a conclusão que se propõe atingir.

Relacionado aos procedimentos técnicos, este estudo foi desenvolvido na perspectiva de uma pesquisa de campo, que, com base nos escritos de Minayo (1992), é o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, por meio da realidade empírica a

ser estudada a partir de concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação. “Não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (*Ibid.*, p. 51). Uma pesquisa de campo, por exemplo, além de proporcionar aproximação com o “campo/objeto” que desejamos estudar/conhecer, produz conhecimentos partindo da realidade contextual que está presente no “campo da pesquisa”. Assim, este estudo foi caracterizado como de campo, pois para a produção dos dados, foram entrevistados professores(as) de EF, que ministravam aulas nos Anos Finais, do Ensino Fundamental.

A escolha por esse campo de estudo se deu pelo interesse em melhor compreender como são desenvolvidos os processos didático-pedagógicos na EFE, tendo como horizonte a formação de sujeitos emancipados intelectualmente. Assim, conversar com os(as) professores(as) que desenvolviam os diferentes processos educativos, em distintos contextos, pareceu uma alternativa potente para isso.

### 3.2. PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo foi realizado com professores de EF dos Anos Finais, do Ensino Fundamental de escolas públicas (municipais e estaduais), urbanas, de um município localizado no Norte do Rio Grande do Sul, no segundo semestre de 2023. Foram convidados a participar sete professores(as) de EF, que eram responsáveis diretos pelo componente curricular de EF, em todos ou em alguns dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para participar, inicialmente pensou-se em convidar apenas professores(as) concursados(as), porém considerando que haviam duas professoras contratadas que trabalhavam na maior escola do município, optou-se por inclui-las no estudo. Atendendo essas características, para formalizar a participação, os(as) participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e autorizaram a gravação e transcrição da entrevista.

Com base nesses critérios, o Quadro 5, demonstra a caracterização da amostra de participantes do estudo.

**Quadro 5 - Dados dos (as) participantes da pesquisa**

Participante	Ano de graduação	Horas semanais	Tipo de vínculo	Contexto de trabalho	Sexo
P1	2002	40 horas	Contrato emergencial	Anos Iniciais e 6º ano do Ensino Fundamental	F
P2	2002	40 horas	Contrato emergencial	7º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio	F
P3	2013	32 horas	20h - concurso público 12h – regime suplementar	Anos Iniciais e 6º ano do Ensino Fundamental	F
P4	2004	30 horas	Concurso público	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	F
P5	2004	40 horas	Concurso público	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	F
P6	2001	40 horas	Concurso público	6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental	M
P7	2003	40 horas	Concurso público	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	M

Fonte: a autora, 2023.

### 3.3. PRODUÇÃO DOS DADOS

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada não é uma simples conversa despreocupada e/ou neutra, pois o pesquisador se insere no contexto do participante, vivenciando uma realidade em foco (Minayo, 1994). Esse tipo de entrevista, de acordo com Minayo (1994), tem por objetivo compreender a realidade vivida por determinada pessoa, bem como possíveis ações de melhoria em relação à temática estudada. Com uma entrevista semiestruturada bem elaborada, é possível encontrar informações pertinentes com potencial para contribuir consideravelmente com os objetivos da pesquisa.

Desse modo, o roteiro da entrevista semiestruturada era composto por três blocos de perguntas, divididos em bloco introdutório, de identificação e bloco que referia as dimensões políticas, curriculares e didáticas da EFE (Apêndice A). O primeiro bloco

(introdutório) tratou dos aspectos de orientação do desenvolvimento da entrevista; o segundo bloco tratou do perfil do(a) participante, buscando identificar aspectos da sua formação acadêmica, tempo de atuação profissional, etc. O terceiro bloco, por fim, tratou especificamente das questões vinculadas aos objetivos da pesquisa.

As entrevistas tiveram duração mínima de vinte e dois minutos e máxima de quarente e cinco minutos, sendo gravada e transcrita, conforme autorização dos participantes. A entrevista foi realizada na própria escola do(a) participante, em horário designado por ele/a, dentro do seu horário de trabalho, em local reservado, como sala da coordenação, sala de reuniões e sala de aula vazia, estando presentes somente entrevistado/a e pesquisador/a. Ainda, convém referir que o(a) participante não teve gasto algum com transporte e/ou alimentação e, desse modo, não houve a necessidade de ressarcimento por parte da pesquisadora.

#### 3.4. ASPECTOS ÉTICOS

Todo e qualquer estudo que envolva a participação de seres humanos deve estar de acordo com as normas éticas estabelecidas, como forma de garantir proteção aos participantes envolvidos. Especificamente para pesquisa da área de Ciências Humanas e Sociais, essa regulamentação se dá pela Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510, de 07 de abril de 2016. Por ser este um estudo “cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes” (Brasil, 2016), deve-se prezar pelo sigilo das informações e dos (as) participantes, bem como, por sua segurança e confiabilidade.

Para que o estudo pudesse ser desenvolvido nas escolas, firmou-se um acordo entre pesquisadora e instituição a partir da assinatura da Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas. Neste documento constam as informações referentes à pesquisa, enfatizando que todas as exigências éticas seriam cumpridas em seu desenvolvimento.

Conforme apregoam Ludke e André (1986, p.50), recomenda-se o “pedido de consentimento aos informantes para a realização da pesquisa”. Em conformidade com o exposto pelas autoras, e respeitando a Resolução CNS nº 510/2016, a participação no estudo é livre, os (as) participantes foram convidados a participar, sendo que essa participação somente ocorreu mediante a assinatura do TCLE. O TCLE foi assinado pela pesquisadora e participante, em duas vias, de igual teor, ficando uma via com a

pesquisadora e uma com o/a participante. O principal benefício relacionado com a participação na pesquisa para os (as) participantes, é o de ter a oportunidade de refletir a respeito da própria prática docente, em especial, relacionado a sua atuação no enfrentamento do desafio didático-pedagógico da EFE.

Outra questão ética de extrema importância é a garantia do sigilo das informações. Com isso, os (as) participantes não foram identificados nesse texto e não o serão em textos originados da dissertação, respeitando assim o princípio de “VII – garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção da sua identidade” (Brasil, 2016). Portanto, fica respaldado que nenhum dado, ou informação, de cunho pessoal foi ou será publicado, sendo os nomes dos (as) participantes substituídos.

No entanto, a participação em um estudo dessa natureza pode causar riscos, sendo eles: desconforto; vergonha; constrangimento; interferência na rotina do participante; quebra de sigilo e anonimato. Desse modo, para evitar, ou minimizar, os riscos oferecidos, foram adotadas medidas como: realizar a entrevista em um ambiente que proporcionasse privacidade; garantir o sigilo em relação as suas respostas; garantir a não identificação nominal no arquivo, nem no banco de dados; garantir a retirada do seu consentimento prévio, ou simplesmente interrupção da entrevista, caso desista de participar da pesquisa; garantir ao participante a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores; assegurar aos participantes, caso necessitasse, a assistência de profissionais da Psicologia junto à Secretaria Municipal de Educação da cidade; garantir que não haveria interferência da pesquisadora nos procedimentos habituais do local de trabalho ou na vida do (a) participante; garantir ao participante o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que seriam abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. Caso ocorresse algum risco, haveria comunicação imediata ao local em que o estudo foi desenvolvido, bem como o local/profissional destinado ao encaminhamento do/a participante.

Sendo assim, ciente de sua participação e contribuição para o desenvolvimento deste estudo, a entrevista poderia ser iniciada. Após a realização da entrevista, a mesma foi transcrita e os dados da transcrição foram disponibilizados ao participante para que pudesse ter acesso ao material produzido com base na transcrição fiel de suas falas. Após a produção dos dados, partiu-se para a análise deles, temática que será explicitada no tópico seguinte.



Por fim, cabe registrar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – tendo sido aprovada na data de 22 de maio de 2023, por meio do parecer consubstanciado de número 6.072.799.

### 3.5. ANÁLISE DOS DADOS

Todo estudo passa por um processo analítico em cada uma de suas etapas, sendo necessário analisar minuciosamente todo o seu desenvolvimento para definir caminhos ao longo da jornada. Com relação à etapa de análise dos dados, não seria diferente.

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada (Ludke; André, 2017, p. 53).

Após a transcrição manuscrita, os dados foram analisados por meio do método de “Análise de Conteúdo” proposto por Bardin (2011), que tem um conjunto de instrumentos e técnicas metodológicas com enfoque em comunicações, podendo ser utilizado em determinados contextos e discursos. Portanto, todos os dados produzidos na pesquisa foram submetidos a esta análise e passaram por algumas etapas, a saber: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Para Bardin (2011), a fase da pré-análise consiste em uma “leitura flutuante”, onde o pesquisador faz a leitura do material produzido buscando identificar elementos que colaboram e se articulam com o estudo. Ainda nesta fase, na exploração do material, a autora afirma que é preciso determinar alguns recortes dos textos em unidades de categorização para fins de registro dos dados (*Ibid.*). E por último, esta fase elenca a forma de tratar o material, codificando-o. Essa codificação expressa uma transformação dos dados brutos do texto para aporte teórico do seu conteúdo (*Ibid.*).

Mesmo conhecendo que a categorização não é uma fase proposta obrigatoriamente na análise de conteúdo, acreditava-se que era uma ótima possibilidade para guiar os registros propostos em discussão neste estudo. Além disso, poderiam

auxiliar a explicar detalhadamente os processos desenvolvidos nas entrevistas, possibilitando melhor tratamento dos dados obtidos.

A inferência, fase seguinte, está associada a fala dos entrevistados. Conforme afirma Bardin (2011, p. 166), “qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem. Ou seja, o ponto de partida é o indicador sem o qual a análise não seria possível”. A inferência é um dos momentos mais importantes da análise de dados, visto que é a partir dos envolvidos diretamente no processo do estudo, que se contemplam informações para realizar a interpretação dos dados.

A última fase diz respeito a interpretação dos dados, aqui o pesquisador necessita transcrever as informações obtidas nas entrevistas e ao mesmo tempo dialogar com os autores que acompanham o seu aporte teórico de pensamento. Momento ímpar do estudo, considerado um dos mais ricos, pois possibilita ao pesquisador ou pesquisadora perceber os desafios e possibilidades que os dados produzidos oportunizam, promovendo um diálogo entre a teoria e a realidade vivenciada pelos participantes.

No caso do tratamento dos dados produzidos no desenvolvimento dessa pesquisa, seguindo o recomendado pela autora e suas respectivas fases de análise, foram escolhidos três eixos centrais e os temas recorrentes foram agrupados em categorias que se constituíram por aproximação semântica. Os termos que referem as categorias foram criados pela pesquisadora, em articulação com os objetivos da pesquisa e a recorrência quantitativa de expressões verbais que, em maior ou menor medida, se aproximavam de temáticas que foram problematizadas ao longo da dissertação. Também é importante mencionar que os termos não referidos foram considerados no processo de análise, como a produção de conhecimento na EF que não se obteve menção. Desse modo, em suma, pode-se dizer que as categorias que emergiram para análise possuíam sua essência na representatividade dos dados, de maneira articulada com o viés teórico-metodológico do trabalho realizado e buscavam dar conta dos objetivos propostos para o estudo.

A escolha por este método de análise deu-se por compreendê-lo como potente ferramenta dialógica da realidade e também como possibilidade transformadora para as descobertas do estudo, além de expressar minuciosamente as fases deste processo riquíssimo, que é a análise dos dados produzidos. Ao final da análise, a fim de garantir um retorno social a respeito das descobertas proporcionadas pela realização da pesquisa, houve a redação da dissertação e a elaboração de um produto educacional, ambos requisitos para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação (MPE). As duas produções supracitadas ficaram disponíveis para consulta ao público nos

repositórios da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e, além disso, foram disponibilizadas pela pesquisadora diretamente aos participantes do estudo. Após finalizados os procedimentos da pesquisa e a apresentação para a banca examinadora, foi agendada uma data e horário com os (as) participantes, no qual a pesquisadora apresentou os resultados do estudo e suas contribuições para o campo da EFE.

Ao final do processo, todo material foi mantido em arquivo físico e digital, por um período de cinco anos, sendo armazenados na casa da pesquisadora, em local seguro e trancado com chave, garantindo o sigilo dos mesmos, pois para a identificação dos arquivos foi utilizado nome fictício. O arquivo digital foi arquivado em um HD móvel, que também se encontra em local trancado com chave. Ao final do tempo de guarda (cinco anos), todos os materiais físicos serão incinerados, e os arquivos digitais serão devidamente excluídos.

### 3.6 PRODUTO EDUCACIONAL

O MPE tem um viés de inserção social, contribuindo com a sociedade para além do estudo teórico, produzindo um material que aponta caminhos para uma possível transformação da problemática encontrada, além de ter o compromisso com a democratização do acesso à pós-graduação, aos professores e aos que atuam fora da escola, articulando espaços de formação e de pesquisa, mobilizando a integração entre conhecimentos teóricos e saberes da prática (Sartori; Pereira, 2019).

Essa talvez seja a grande diferenciação de um mestrado acadêmico e um mestrado profissional, a construção do seu produto final. Sendo assim, esse “produto” de retorno social como aporte de caminhos, viabiliza ainda mais a importância da pesquisa científica, não somente nas universidades, mas também nas escolas, colaborando com proposições para possíveis soluções para os problemas do cotidiano da escola e da comunidade.

Neste estudo, o produto educacional consistiu na elaboração de um caderno digital, fundamentado no relato das entrevistas dos (as) participantes e na possibilidade da realização de encontros pedagógicos, identificando dificuldades enfrentadas, e sobretudo, para propor, coletivamente, possibilidades de superação para os desafios que emergiram no decorrer do estudo. Ou seja, esse produto educacional vai além da simples criação de um material acadêmico, ele tem um compromisso social.

O material partiu da premissa de elencar a realidade e o esperado na EFE, a partir dos relatos dos docentes, bem como, propor novas possibilidades acerca da dimensão

didático-pedagógica, com finalidade de contribuir com um processo formativo que possua como horizonte a emancipação intelectual dos estudantes.

#### 4. O QUE AS EXPERIÊNCIAS DOS(AS) PROFESSORES(AS) REVELAM ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*“Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneiras crítica”*  
(Paulo Freire, 1981, p. 73)

Finalizado o movimento da pesquisa e o tratamento dos dados produzidos ao longo do processo, é chegado o momento de apresentar os achados à comunidade científica e aos leitores que se interessam pela temática. Há uma série de possibilidades distintas que podem ser utilizadas para apresentação dos dados de uma pesquisa. Entende-se, também, que a forma como os dados são apresentados pode proporcionar diferentes experiências interpretativas aos leitores. No entanto, buscando manter o fio condutor da escrita, a opção, neste capítulo, foi por apresentar os dados considerando os objetivos do estudo como os eixos principais de análise. Cada eixo, nesse caso, é constituído e atravessado por várias e diferentes categorias, as quais são apresentadas no formato de nuvem de palavras.

**Figura 1 – Nuvem de palavras com os eixos centrais e suas categorias de análise**



Fonte: a autora, 2024.

A nuvem de palavras apresentada ressalta as principais categorias do estudo, que emergiram do processo de análise de dados descrito na metodologia. A forma de apresentação dos dados é única de cada pesquisador (a), e, nesse caso, optou-se pela nuvem de palavras por possuir dinamicidade e possibilitar uma visualização que encanta, ao mesmo tempo que estabelece conexões e possibilita pensar/repensar sobre os eixos e as categorias de análise, bem como suas inter-relações. Conforme Pagliarini e Sepel (2022, p.19):

Esse recurso é chamativo, pois, com apenas uma figura, podemos visualizar muitas palavras no conjunto e, assim, relacioná-las – o que facilita a visualização, estimula comparações e a troca de ideias sobre um determinado tema.

Por isso, antes de iniciar a problematização e análise teórico-conceitual dos elementos descritos da Figura 1 de forma mais detalhada, é pertinente apresentar uma espécie de “sobrevoo” a respeito da nuvem de palavras. As palavras de mesma cor vinculam-se ao mesmo eixo de análise, que está destacado em letras maiúsculas. Para exemplificar, o eixo central dimensão política está escrito na cor azul, em letras maiúsculas, e possui como categorias de análise as demais palavras escritas também na cor azul, em letras minúsculas. Do mesmo modo, o eixo central dimensão curricular, que está escrito na cor verde, com letras maiúsculas, possui como categorias de análise as demais palavras escritas também na cor verde, porém com letras minúsculas. Finalizando, o eixo central dimensão didático-pedagógica está escrito na cor vermelha e possui como categorias de análise as demais palavras escritas também na cor vermelha.

#### **4.1 A dimensão política da Educação Física Escolar: analisando o dito, porém sem esquecer do “não dito”**

Neste tópico, as análises e as discussões estão centradas nas categorias que se relacionam com o eixo central da dimensão política da EFE, a saber: responsabilidade da EFE, formação humana, valorização profissional, documentos legais e abordagens pedagógicas da EFE.

A análise acerca da responsabilidade da EFE possui como mote contribuir com a realização de um processo formativo voltado para a emancipação intelectual dos sujeitos, conectada com a dimensão política da EFE, buscando pensar em novos olhares sobre o

compromisso social da EF enquanto componente curricular inserido em uma escola pública, no contexto de realização da pesquisa.

Na perspectiva de entender o “para que serve a EF na escola”, na concepção dos (as) professores (as), inicialmente foram apresentadas responsabilidades relacionadas à formação humana/do caráter dos (as) estudantes. Para exemplificar, recorre-se a excertos dos relatos das entrevistas.

A EF para mim tem muita importância, porque além dos aspectos físicos, ajuda eles a aprender a conviver, a trabalhar em equipe, a saber ganhar e perder (Professora 1).

A gente trabalha muito a criança como ser humano, a parte da capacidade da criança, a parte da disciplina, da educação, do respeito, da colaboração, do saber, brincar, partilhar, integrar-se no ambiente escolar, para integrar-se no ambiente da sociedade (Professor 2).

Para uma boa formação do caráter de todos (Professor 3).

Esses depoimentos, em boa medida, enfatizam para a EFE a reponsabilidade de desenvolver os aspectos físicos dos estudantes e também, promover uma formação humana, com base em determinados valores sociais. Por mais que o apontado pelos (as) professores (as) possa ser bastante relevante, é necessário melhor dimensionar os vieses explicitados, para não incorrer em relativismos e atribuir à EF, por exemplo, uma exclusiva responsabilidade de formação do caráter dos estudantes e alheia à produção do conhecimento acerca da CM, que conforme apregoadado por diversas produções da área, como, por exemplo, Bagnara e Fensterseifer (2019c), Kunz (2014), González e Fensterseifer (2009; 2010a), Coletivo de autores (2012) e pelos marcos legais Brasil (2017) e RCG (2018), seria o objetivo principal desse componente curricular na escola.

A responsabilidade atribuída à EF como um componente curricular que necessita “moldar” o caráter dos(as) estudantes têm sido debatida na literatura da área, como por exemplo, no estudo desenvolvido por Bagnara (2017). Analisar essa temática é importante, pois conforme apresenta Bagnara (2017), educar o caráter através do corpo, além de ser algo reducionista, poderia não se constituir como uma preocupação central do componente curricular na escola. Isso significa, por um lado, que não se trata de ignorar a possibilidade de vivências numa perspectiva relacional, de valores, de interação humana que a EFE proporciona, porém, esses aspectos necessitam estar articulados aos objetivos e especificidades maiores EFE, analisados dentro de uma conjuntura de maior abrangência e que possui como mote a formação intelectual dos estudantes.

Essa questão adquire certa pertinência, pois conforme apregoadado por González e Fensterseifer (2010a) e Bracht e González (2014), a EFE como componente curricular, tem como finalidade a formação de indivíduos dotados de capacidade crítica, na perspectiva de agir autonomamente na esfera das práticas corporais e que possa auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliam no desenvolvimento da cidadania, algo que remete a um processo formativo alargado e não reducionista.

Nessa direção, Fensterseifer e González (2011) explicitam que as aulas de EFE se constituem como fundamental no processo de formação dos indivíduos, porém, não centradas numa perspectiva comportamental/de caráter, mas sobretudo articulada com uma visão problematizadora sobre os distintos temas a respeito da CM. Do mesmo modo, Bagnara e Boscatto (2022c), discorrem sobre a responsabilidade da EFE como contribuinte para a formação de sujeitos políticos, críticos e reflexivos voltados para a convivência em uma sociedade republicana e democrática. Assim, mesmo que possa ser considerado importante tematizar na EFE aspectos relacionados ao comportamento humano e ao caráter, parece-nos insuficiente quando os objetivos centrais das aulas se ancoram exclusivamente nessa premissa.

Outro aspecto mencionado pelos (as) professores (as) foi a respeito da valorização profissional. Questões que chamam atenção, na medida em que a EFE é vista como um componente curricular diferente dos demais, sem objetivos claros no espaço escolar.

Às vezes a gente não se sente valorizada pelos próprios colegas (Professora 1).

A gente não é considerada assim com muita relevância, eu acho que poderia ter mais valor a nossa área (Professora 2).

A gente fez faculdade, a gente estudou, a gente se formou (Professora 4).

Nestes trechos pode-se perceber uma desmotivação profissional das professoras, ao mesmo tempo que se sentem excluídas da tomada de decisões sobre o processo formativo dos (as) estudantes. Nessa direção, Machado *et al.* (2010) afirmam que a escola e a sociedade, como um todo, não valorizam as contribuições pedagógicas da EFE, quando comparadas com outros componentes curriculares. Nesse sentido, o (a) professor(a) acaba sentindo-se excluído do todo da escola, e reduzindo sua prática pedagógica a mera execução de aula. Portanto, isso, em certa medida, leva os(as) professores(as) a selecionar conteúdos que mais lhes despertam confiança e gosto pela



prática, de forma a naturalizá-los. Essa suposta naturalização, para Bagnara e Fensterseifer (2019b), provoca uma espécie de “parar de pensar sobre”, o que conduz para uma reprodução acrítica dos conteúdos e que vai na contramão de uma proposta educativa que se propõe crítico-emancipatória.

Além disso, outro ponto de destaque das entrevistas foi a respeito dos documentos legais (LDB, BNCC, RCG entre outros), porém, no sentido que tais documentos são pouco conhecidos pelos(as) professores(as). Ao mesmo tempo que partes de alguns desses documentos parecem se encontrar distantes da realidade escolar em alguns aspectos, o(a) professor(a) não pode negá-los/ignorá-los, pois são as normativas que regem a educação formal brasileira, tendo sido aprovados pelos Colegiados legalmente constituídos pela República. Essa é uma questão importante de ser analisada, pois, conforme escrevem Bagnara e Fensterseifer (2019a), ainda é incomum encontrar professores(as) de EF envolvidos em livros, artigos, referenciais curriculares ou até mesmo pesquisando sobre a área, com perspectiva de qualificar sua prática pedagógica. No entanto, conforme os autores, essa situação não depende apenas da disposição dos(as) professores(as) e de sua boa vontade, mas de uma organização escolar que ofereça condições objetivas para que tal ação aconteça, considerando a sobrecarga de aulas semanais, empregos em várias escolas, demandas burocráticas, possibilidades de trabalhos coletivos, etc.

Nesse sentido, um aspecto preocupante é a suposta falta de espaço para o(a) docente produzir/criar dentro da escola e na sua própria aula, promovendo um processo educativo que articule a realidade vivida pelos(as) estudantes, sem desconsiderar a promoção de aprendizagens significativas acerca da CM. Alguns excertos das falas das professoras participantes da pesquisa indicam a situação do contexto:

Posso ser bem sincera, eu sou meia crua nessa parte ali, porque desde que eu comecei a dar aula eu me preocupo muito mais em chegar e fazer um plano de aula para meus alunos praticarem atividade, do que olhar para o lado burocrático (Professora 4).

Mas também é tanta coisa que vem pronta: apostila, BNCC, RCG, LDB que também não é fácil, é tanta coisa para o professor, parece que só tem que seguir (Professora 7).

Os excertos apresentados conduzem a análise para dois aspectos centrais: o primeiro, trata da premissa da preocupação em elaborar planos de aulas com atividades

para os estudantes praticarem; o segundo, trata, além da apostila, dos marcos legais da educação brasileira.

Entende-se a proposta da professora em querer que seus estudantes vivenciem experiências práticas. No entanto, conforme González e Fensterseifer (2010b) é necessário um saber de caráter conceitual sobre os conhecimentos a partir destas práticas corporais, em que o(a) professor(a) mobilize o ensino a fim de esclarecimentos sobre o mundo, por meio da CM.

A premissa de selecionar atividades práticas para as aulas de EF é compreensível, haja vista a relação orgânica deste componente curricular com o movimento corporal. No entanto, não raras vezes, muitos(as) professores(as) acabam selecionando os conteúdos de seu maior conhecimento para suas aulas e a escolha de atividades práticas pode estar relacionada com essa perspectiva. No entanto, o constante aprendizado do(a) professor(a) em seu trabalho pedagógico precisa estar voltado também aos aportes teóricos e aos marcos legais da área, para assim, proporcionar aos estudantes, aprendizagens multidimensionais sobre o vasto universo da CM e sua relação com o mundo. Conforme o Coletivo de autores (2012) o estudante necessita de uma visão da totalidade, pois na medida em que trata os conteúdos de forma isolada, está desenvolvendo uma visão fragmentada da realidade e dos próprios conhecimentos.

Sendo assim, é fundamental o conhecimento dos marcos legais por parte dos (as) professores(as), para de fato compreender como a aula de EF pode ser estruturada e quais são os seus pilares principais para produção de conhecimentos. De acordo com o Referencial Curricular Gaúcho - RCG - (Rio Grande Do Sul, 2018) a EF almeja trabalhar a partir do corpo em movimento e não apenas pelo corpo em movimento, entrelaçando suas especificidades com os demais componentes curriculares. Também, por meio do apregoado pelos marcos legais, a estruturação progressiva dos conteúdos pode ser pensada, além da complexidade e densidade crítica destes ao longo da EB (Brasil, 2017).

Além disso, abordou-se uma questão sobre as abordagens pedagógicas da EFE, que chama atenção, pois os(as) professores(as) não sabiam o que era, ou relatavam que haviam estudado durante a graduação, mas não lembravam mais ou não as consideravam durante o desenvolvimento das aulas.

A gente até pode ser que usa, mas não que eu saiba que eu estou usando, porque eu não li mais (Professora 5).

Eu conheço as abordagens, eu estudei elas, mas não lembro claramente, o que cada uma engloba, quais os objetivos de cada uma. E nunca peguei isso como referência para elaborar uma aula, nunca me baseei (Professora 6).

Nesse sentido, pode-se perceber que ao passar dos anos, os(as) professores(as) deixaram de revisitar a produção teórica da área, que problematiza a EFE na perspectiva de componente curricular. Essa questão pode ser decorrente de uma série de fatores, que podem envolver aspectos pessoais (não possuir disposição e interesse para isso), ou principalmente, decorrente das demandas impostas pelo trabalho docente, que têm se avolumado nos últimos anos, com sobrecarga de trabalho e sucateamento da educação e da profissão docente.

Acerca das abordagens de ensino da EF, Santos et al. (2019, p.3) afirmam que as mesmas foram idealizadas por alguns pensadores tinham o ideal de modificar a prática pedagógica mecanicista, esportista, biologista e tradicional da EFE. Desse modo, o conhecimento sobre elas, bem como a percepção crítica de tais teorias, faz-se necessária quando se tem como prisma desenvolver processos de ensino e aprendizagem com foco na emancipação intelectual dos sujeitos.

Nesse sentido, uma parte tão importante da formação docente, em boa medida debatida na graduação, que são as abordagens pedagógicas da EF, acabam ficando esquecidas ao longo dos anos, e esse cenário acaba por contribuir com a fragilização dos processos pedagógicos desenvolvidos na EFE. Nesse sentido, almeja-se o retorno da universidade para dentro da escola, de forma articulada entre teoria e prática, lançando a possibilidade de novos olhares críticos e emancipatórios para a EF. É fundamental pensar no conhecimento universitário não como algo para “aplicação” no contexto escolar; pelo contrário, é preciso articulá-lo com os contextos de maneira que possibilite entender a teoria acadêmica produzida na área, traduzindo-a em oportunidades para proporcionar melhorias no ensino e nas aprendizagens dentro do espaço pedagógico da escola.

#### **4.2 A dimensão curricular: a Educação Física Escolar como componente curricular**

No que concerne à dimensão curricular da EFE, ao analisar os dados da pesquisa, algumas categorias se destacaram na fala dos(as) professores(as) participantes e serão problematizadas neste tópico: aspectos biologistas da EFE, dos aspectos comportamentais (relacionados com a disciplina em si, manter o controle das emoções) e que repercutem

na vida escolar e a produção de conhecimento na EFE, tendo como eixo central de tensionamento a dimensão curricular.

Analisando o eixo da dimensão curricular e retomando os objetivos do estudo, buscou-se identificar como é proposto/elaborado o currículo escolar para a EF nas escolas dos participantes ou ainda, quais elementos podem ser considerados como pano de fundo para o que é proposto no currículo da EFE no contexto do estudo. Desse modo, a primeira categoria que emergiu possui relação com o desenvolvimento físico/biológico dos estudantes.

Criar hábitos de práticas de exercícios físicos (Professor 5).

Muita gente só vai entender a importância do exercício físico da EF, quando ficam doentes (Professor 6).

Os dados apresentam uma perspectiva de EF articulada com a ideia de saúde, numa relação de causa e efeito, indicando, nas entrelinhas, que a prática de exercícios físicos contribui com a manutenção (ou recuperação) da saúde das pessoas numa perspectiva biológica. Essa perspectiva, mesmo sendo algo comum na EFE ainda necessita ser mais bem compreendida e melhor mediada na EFE considerando as especificidades da educação escolar.

Acerca da preocupação com a saúde, Bagnara e Fensterseifer (2019c) afirmam que talvez um dos grandes mantras da contemporaneidade, seja relacionar a EFE com a saúde dos estudantes. Essa visão, porém, mesmo com certa pertinência, necessita atentar para não tratar a temática de maneira reducionista. Os autores entendem que o estudo dos elementos que compõem o universo da CM necessita oferecer condições para que os estudantes compreendam os elementos que interferem na saúde, todavia sem reduzir ou limitar a compreensão dos conceitos envolvidos na perspectiva da prática de exercícios físicos.

Nesse íterim, Bagnara e Fensterseifer (2019c), entendem que devido a abrangência conceitual envolvida e pela influência que o contexto social exerce sobre a saúde das pessoas, é pertinente estudar a temática na escola na sua relação com a CM e não ao contrário, em que o tema saúde se constitua como o elemento central da EFE. Alertam os autores (2019c), p. 41):

É prudente que se tome cuidado ao tratar do conceito de saúde voltado apenas para aspectos particulares do indivíduo (por exemplo, vinculado exclusivamente à prática de atividades/exercícios físicos), preso a um

“biologicismo” que não dá conta da condição humana (Palma, 2000; Fensterseifer, 2009b), pois na atualidade a saúde pode ser entendida como um conceito dinâmico e multifatorial. Nessa linha de raciocínio os mesmos autores argumentam ser um erro responsabilizar exclusivamente o sujeito pela adoção de um estilo de vida ativo ou inativo, pois esse pode se constituir num problema social ligado diretamente às condições de vida da sociedade em que este sujeito esteja inserido.

No entanto, por outro lado, cabe mencionar que é de extrema importância cativar os estudantes para a adoção de um estilo de vida ativo, porém, isso necessita ser realizado, também, com a produção de conhecimentos acerca da saúde e sua relação com a CM, pois com apenas uma ou outra aula semanal e com a gama de unidades temáticas e conteúdos que necessitam ser ensinados, é bastante difícil promover a saúde dos estudantes por meio da prática física na escola. Nesse sentido, também é mencionado por Mantovani, Maldonado e Freire (2021), que a forma de promoção da saúde não é exclusividade da EF. A EF, é responsável por “oferecer uma fundamentação teórica e prática que oportunize aos discentes informações quanto à importância da prática sistematizada de atividades físicas para a saúde” (Severino; Silva, 2014, p.78), mas não se entende que a EF seja a única responsável pelo desenvolvimento da saúde dos estudantes.

Desse modo, Bagnara e Fensterseifer (2019c) entendem que o debate acerca da relação da EFE com a saúde, necessita potencializar no indivíduo a compreensão dos benefícios que se poderia obter com práticas saudáveis em sua vida fora da escola. Além disso, precisaria potencializar nos sujeitos a autonomia necessária para reivindicar locais apropriados e adequados para que a comunidade possa se beneficiar com as práticas corporais, seja com objetivos diretos de saúde ou de lazer.

Outro ponto relevante das entrevistas foi a referência realizada pelos (as) participantes à questão comportamental dos estudantes, expressando, inclusive, frustrações por parte dos(as) professores(as) em dar aula, pois a questão comportamental é um desafio muito grande.

A evoluir como seres humanos, a lidar com as emoções, de ganhar, perder (Professora 1).

O que mais dificulta talvez seria muitas vezes a falta de comprometimento de alguns alunos, a gente tem que perder muito tempo tentando manter a disciplina, chamando atenção para conseguir executar as atividades [...] não é fácil de prender a atenção deles, reunir eles e fazer eles escutarem e executarem o que você planejou fazer (Professora 7).

A questão comportamental dos estudantes, no contexto do estudo, parece interferir significativamente nas aulas, pois muitos não conseguem obedecer às regras escolares e conviver no coletivo, sem causar conflitos. Essa é uma questão que possui certa complexidade para ser analisada, pois conforme escreve Nunes (2017), o comportamento de uma criança reflete sua autoimagem. A autoimagem, nesse caso, pode ser de uma criança feliz, afetuosa, comunicativa e que se acerta com os companheiros de brincadeiras, mas por outro lado, pode tratar-se de uma criança violenta, ansiosa, tímida, com medo e que expressa suas emoções da mesma forma com que o mundo a trata.

Essa questão comportamental, de fato, repercute na escola e também na sociedade, principalmente para indivíduos que não conseguem lidar com suas demandas do dia-a-dia, com momentos felizes e tristes, e com as críticas. O saber ganhar e perder na brincadeira e/ou no jogo é um momento de emoção, de vivências em que os estudantes estão confrontando seus limites e entendendo os limites dos outros. Pode ser, além de um momento de aprender sobre o conteúdo, aprender sobre si.

Outro fato que chamou atenção durante as entrevistas é que nenhum (a) docente apresentou como preocupação para a EFE, propor um currículo preocupado com a perspectiva da produção de conhecimentos. Essa questão é central para os objetivos propostos nesse trabalho, pois a EFE, que deveria ter como objetivo central a produção de conhecimentos sobre a CM em todas as aulas, parece não se atentar para essa problemática. Em boa medida, esse cenário remete para as aulas de EF desenvolvidas na perspectiva de atividade, do “exercitar-se para” e que retrocede à EFE desenvolvida em décadas atrás.

Os poucos relatos nessa direção, parecem se relacionar mais com a ideia de conceito de emancipação intelectual do que propriamente com aulas desenvolvidas nessa perspectiva. Para exemplificar, a professora 1 relata que “a emancipação intelectual dos estudantes desenvolve o pensamento, a forma de se expressar e o conjunto no todo da criticidade e da autonomia no sentido dos estudantes terem suas próprias ideias”. A professora 2, indica que a ideia seria contribuir com a formação de indivíduos mais “críticos e reflexíveis sobre a própria aula, com aulas desenvolvidas com criticidade e autonomia”. A professora 3, por sua vez, entende que essa linha educativa está relacionada com os estudantes pensarem sobre “o que estão fazendo e como está sendo a aula”.

Atentar para essa questão é importante, pois conforme escrevem Bagnara e Boscatto (2022), o currículo escolar na EF necessita almejar superar o saber-fazer das

meras atividades corporais, produzindo conhecimentos pensados didaticamente de maneira multidimensional, que se estabelecem por meio da práxis pedagógica. Nesse sentido, é essencial um currículo que tematize a CM, desenvolvendo a autonomia dos estudantes, e promovendo um processo formativo que os capacite a fazer suas próprias escolhas e elaborar opiniões conscientemente, de maneira lúcida (FENSTERSEIFER, 2013b). Ou seja, desenvolver um currículo exclusivamente pautado nos pressupostos dos aspectos biológicos e comportamentais, torna-se fragilizado quando se pretende contribuir com a formação de um sujeito emancipado intelectualmente.

### **4.3 A dimensão didático-pedagógica: da cultura esportiva ao sistema apostilado**

O terceiro e último tópico do capítulo de análise dos dados possui relação orgânica com o objetivo central desta dissertação, de compreender como são desenvolvidos os processos didático-pedagógicos da EFE e identificar se eles contribuem para o desenvolvimento da emancipação intelectual dos estudantes. Entender o dia-a-dia da sala de aula é fundamental quando se pensa em um processo formativo crítico-emancipatório, principalmente no que concerne a metodologia de ensino desenvolvida pelos docentes. Portanto, neste tópico, as seguintes categorias emergiram do processo de análise dos dados: o sistema apostilado, a cultura esportiva e emancipação intelectual, tendo como pano de fundo o eixo dimensão didático-pedagógica da EFE.

Um dos pontos em comum levantado entre todos os(as) professores(as) foi o sistema de ensino adotado pelo município, chamado de apostila, que se projeta em algo pronto “manual”; “cartilha” a ser seguida. Nesse sentido, o(a) professor(a) acaba tendo sua organização didática um tanto quanto engessada e que acaba por desenvolver um processo educativo pensado por pessoas que não estão próximas da realidade escolar. O grupo que participou da pesquisa não apresentou detalhes sobre a utilização das apostilas, porém fizeram referências a ela.

Baseado na apostila da Positivo (Professora 1)

Nós temos aqui na escola a plataforma do Aprende Brasil (Professora 2)

A gente tem aqui no município a apostila (Professora 3)

A gente se baseia no que está ali na apostila (Professora 4)

Primeiramente, precisamos entender que o sistema apostilado de ensino é um conjunto de material didático que surgiu com a consolidação das apostilas a partir de uma visão empreendedora, mercadológica. Foi por meio dos estabelecimentos privados de ensino que as apostilas chegaram até os locais públicos. Conforme Amorin (2008, p. 41) o que é realmente preocupante é que este sistema de ensino não parte da “experiência e da prática pedagógica dos profissionais do ensino”, e sim de uma visão altamente lucrativa.

Ao considerar o elemento central desta dissertação: a emancipação intelectual dos estudantes, pode ser preocupante desenvolver os processos didático-pedagógicos por meio de um sistema de ensino apostilado. Essa preocupação encontra respaldo no fato de que se trata de um processo de ensino “pensado” de fora para dentro, desenvolvido de maneira uniforme, descontextualizado. O sistema apostilado, pode-se dizer, põe a autonomia dos docentes em realizar escolhas, o que, em boa medida, atingirá diretamente os estudantes.

Observou-se, também, no contexto do estudo, haver uma predominância da cultura esportiva nas aulas, algo já amplamente apontado pela literatura da área, como por exemplo, nos trabalhos de Kunz (2006), Bagnara e Fensterseifer (2019c), González e Fensterseifer (2009; 2010a), Coletivo de autores (2012), Bagnara; Boscatto (2022); Bracht (2019); González; Fraga, (2012); González; Fensterseifer, (2009; 2010a), dentre outros. Kunz (2006) tece críticas à cultura esportiva no ambiente escolar, apontando que a repetição mecanicista e/ou a reprodução de gestos aleatórios é uma condição limitante de liberdade, expressão, sentimentos e autonomia, o que, nesse caso específico, encontra-se em polo oposto ao problematizado nessa dissertação (emancipação intelectual).

Eu separei duas semanas para esportes de handebol, duas de basquete, duas de vôlei, duas de futsal, que são os quatro principais (Professora 4).

Eu faço os fundamentos em duplas ou em grupos dependendo da atividade para eles treinarem os fundamentos daquele esporte (Professora 5).

Conforme os dados acima, percebe-se haver sólida relação da cultura esportiva com as aulas de EF, indicando, além da presença (algo aceitável, pois os esportes fazem parte do rol de unidades temáticas do universo da CM), um viés mais centrado na prática ou na repetição de gestos técnicos. Isso se “justifica” conforme o relato da professora 2: “eu sempre gostei de esportes e também sempre gostei de estudar corpo humano e isso me impulsionou a ir para essa área”, ou seja, tornar-se professora de EF.



Essa é uma questão importante de ser problematizada, pois conforme apontam Bagnara e Fensterseifer (2019c, p. 57), “em muitos contextos escolares a Educação Física e o esporte são até mesmo considerados sinônimos”. Acerca do ensino do esporte nas aulas de EF, Bagnara (2017), indica que muito mais preocupante do que somente tratar de esportes nas aulas de EFE, é pensar na forma como o esporte é tematizado. Em outras palavras, a forma como o esporte ou tantas outras unidades temáticas são tratadas no contexto escolar, se abordadas de forma reducionista, mecanicista, tecnicista e biologista pelos(as) professores(as), pode fortalecer uma condição formativa alienante. Desse modo, o desafio que se apresenta, aos professores(as), é desenvolver aulas de EF pautadas na produção de conhecimentos, extrapolando a ideia exclusiva de aprendizagem técnico-tática ou de prática esportiva com um fim em si mesma.

Fazer isso implica, conforme descrevem Bagnara e Fensterseifer (2019c), a necessidade de haver esforço por parte dos(as) professores(as) de EFE na formulação de objetivos educacionais articulados com as intencionalidades da instituição escolar e, dessa maneira, também, pensar na organização dos conhecimentos curriculares ao longo de todo o processo formativo. Ao fazer isso, este componente curricular poderia dar conta da sua responsabilidade pedagógica e contribuir com o desenvolvimento de um processo formativo pautado na e pela produção de conhecimentos acerca dos distintos temas vinculados ao universo da cultura corporal de movimento. Para González e Fraga (2012), pensar neste processo implica, dentre outras coisas, demandar esforços para se estabelecer uma progressão coerente com as características sociocognitivas dos estudantes, nas diferentes etapas da sua trajetória escolar.

Desse modo, antes de apenas querer superar a perspectiva esportivista do currículo escolar, pode ser pertinente pensar em propor a tematização do esporte na perspectiva de produção de conhecimentos e saberes, perspectivando a emancipação intelectual dos estudantes, como proposto por vários autores (Kunz, 2014; González e Fraga, 2012; Bagnara e Fensterseifer, 2019c; Bracht, 2019, Betti, 2014, dentre outros) e não apenas vinculado a uma prática físico-desportiva ou competitiva.

Essa premissa é corroborada por Betti (1994), quando ressalta que ao se tratar de um componente curricular como a EF, o simples fato de “praticar” determinado conteúdo não possibilita o desenvolvimento de conhecimentos (conceituais e críticos), que são fundamentais aos estudantes para ampliar seus horizontes a respeito da CM.

A temática da emancipação intelectual, problemática central do estudo, foi abordada com o grupo de participantes durante a realização das entrevistas, porém, as

respostas obtidas podem ser consideradas deveras vagas, sem apresentar indicativos consistentes de como esse processo é pensado e, se for o caso, desenvolvido no cotidiano escolar. Dessa forma, alguns excertos textuais podem auxiliar a compreender como a temática é compreendida no contexto do estudo:

A criança vai expor seus pensamentos, as suas atitudes, como que ela vai se portar, a liderança da equipe, a liderança de tudo (Professora 6).

Desse modo, percebemos no relato da professora que não há preocupação com o elemento central da emancipação: a criticidade. Em nenhuma das falas dos(as) participantes durante as entrevistas foi mencionada a preocupação com a produção do conhecimento. Nesse sentido, destacamos que os dados da pesquisa não trouxeram referência ao contexto de emancipação intelectual, pois, pensar na formação do caráter, está relacionado à ideia de valores morais e não com a emancipação dos(as) estudantes. Portanto, cabe ressaltar que os dados da pesquisa não oportunizaram ampliar a compreensão acerca da problemática central desta pesquisa, o que representa uma fragilidade.

Reitera-se, nas falas dos(as) docentes, ao longo das entrevistas não houve menção a premissa da produção de conhecimentos na EF, mas, observou-se uma espécie de reforço ao brincar, à formação do caráter, a uma perspectiva de disciplina comportamental, desenvolvimento de liderança, do espírito de equipe, de saber ganhar e perder, uma vez que são elementos, em grande medida, desvinculados da ideia de um processo formativo crítico-emancipatório.

Pensar acerca desse prisma é fundamental, pois conforme apregoadado pelo Coletivo de Autores (1992), a emancipação dos sujeitos perpassa pela totalidade do ser humano, principalmente na EFE enquanto expressão corporal por meio da linguagem corporal. Por isso, para se conceber a EFE numa perspectiva crítico-emancipatória, é importante possibilitar momentos de criatividade e autonomia durante as aulas. Momentos estes que, segundo Fensterseifer (2013b), levem os(as) estudantes a vivências e discursos sobre a CM, possibilitando a compreensão dos diferentes modelos existentes na cultura de forma crítica, potencializando sua autonomia, fazendo escolhas de forma esclarecida e consciente, no intuito de reforçar a capacidade de escolha e relação com o próprio contexto. Portanto, ao propor um processo de ensino e aprendizagem com foco no estudante, tendo o professor como mediador do processo formativo, espera-se, conforme escreve Maamari (2009), o esclarecimento, o entendimento e o rompimento de

verdades sociais tidas como absolutas e inquestionáveis. Isso também pode ser potencializado nas e pelas aulas de EF na escola, desde que o processo formativo esteja ancorado em pressupostos crítico-emancipatórios.

Para finalizar esta análise de dados, retoma-se a citação que abre este capítulo: “Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneiras crítica” (Paulo Freire, 1981, p. 73).

Assim, pode-se observar, ao longo da análise dos dados, nos relatos dos(as) professores(as), que no contexto do estudo o processo educativo está sendo pensado de fora para dentro, com conteúdos e formas de ensino que não correspondem com a realidade escolar e o que se espera da EFE na perspectiva de componente curricular, conforme foi alçada pelos marcos legais mais recentes. Constata-se, por fim, que a EFE promovida pelo sistema apostilado contrapõe um ensino crítico-emancipatório, voltado ao estudante com capacidade de análise crítica, reflexivo, autônomo e autoesclarecido, pelo menos no que concerne à produção de conhecimentos acerca da CM.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar esta jornada, remete-se, novamente, a problemática desta dissertação: compreender como são desenvolvidos os processos didático-pedagógicos da EFE e identificar se eles contribuem para o desenvolvimento da emancipação intelectual dos estudantes dos Anos Finais, do Ensino Fundamental, das escolas públicas urbanas de um município do norte do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, buscou-se responder tal questão com solidez e densidade teórica, mesmo sabendo das limitações que o desenvolvimento de estudos desta natureza possui.

A partir do referencial teórico, foram trazidos autores e documentos legais que tratassem sobre a responsabilidade da escola, da EFE, de um ensino voltado para a emancipação intelectual dos sujeitos, do contexto do Ensino Fundamental, nos Anos Finais e os desafios políticos, curriculares e didático-pedagógicos da EFE. No entanto, é preciso ressaltar que, mesmo encontrando os princípios da EFE dentro dos documentos legais, como LBD, BNCC, RCG, entre outros, e sobretudo, na escola, observou-se um certo distanciamento entre o que é proposto e o que se é efetivado no trabalho pedagógico dos(as) professores(as).

Nas entrevistas com os docentes foi possível identificar a necessidade de (re) pensar os processos didático-pedagógicos desenvolvidos na EFE, principalmente voltado para a emancipação intelectual. Observou-se que a ênfase dos processos educativos ainda reside no exercitar-se, na melhora na saúde, na atividade física e lazer, algo que já não basta mais, quando se pretende promover um ensino pautado pela produção de conhecimentos e saberes. Da mesma forma, notou-se que o modelo esportivista e voltado às relações humanas, como socialização e controle de emoções ainda são bastante presentes no contexto do estudo.

Pode-se tecer uma crítica, também, ao sistema apostilado presente no contexto do estudo, pois, em grande medida, ele desconsidera a realidade de cada escola, dos estudantes, dos professores e professoras, da infraestrutura e sobretudo das especificidades dos indivíduos.

AS entrevistas realizadas com os(as) docentes despertaram um olhar mais atento ao ensino, compreendendo a necessidade de promover uma aprendizagem como mediadora do conhecimento e voltada para a contribuição na formação de estudantes emancipados intelectualmente. A busca por contribuir com a formação de sujeitos/cidadãos que saibam questionar, problematizar e criticar os conhecimentos

impostos e que estejam abertos a novos desafios é algo constante na educação escolar e, a EFE, estando inserida na escola, não pode ficar alheia a esse processo. No entanto, no contexto em que essa pesquisa foi desenvolvida, considerando a conjuntura da EF, apresentada ao longo do trabalho, um horizonte de formação centrado no desenvolvimento da emancipação intelectual dos estudantes acaba ficando fragilizado. Visto que, os(as) professores(as) pouco conhecem um processo didático-pedagógico ou pouco buscam compreendê-lo no viés da formação intelectual e crítico-emancipatória. Isso dificulta não somente o processo de aprendizagem dos(as) estudantes, mas também o ensino, ou seja, a busca por seres pensantes, autônomos, críticos, reflexivos e sobretudo com poder questionador.

É importante destacar o comprometimento dos(as) docentes na realização das entrevistas, não mencionando o que a pesquisadora gostaria de ouvir, mas expressando seus sentimentos sinceros sobre a educação e a EFE. Do mesmo modo, relataram possibilidades de mudanças que necessitam ser realizadas no espaço escolar, no currículo da EF (na escola e nas universidades) e no comportamento dos próprios estudantes e colegas de profissão. Desse modo, os(as) participantes tiveram a oportunidade de revisar sua prática pedagógica, além de questionar, indagar e intervir na realidade em que vivem e sobretudo na educação escolar.

Por fim, com base nos dados e nas análises produzidas ao longo da pesquisa, foi desenvolvido um produto educacional (Apêndice B), que possui como mote provocar reflexões e indagações acerca da maneira como a EFE tem sido desenvolvida nos diferentes contextos. Acredita-se que o desenvolvimento da pesquisa e do trabalho como um todo possibilitou desenvolver um processo dialógico profícuo com os(as) docentes de EF, algo fundamental quando se quer dar “voz” aos envolvidos diretamente com a EFE. Ademais, entende-se que colocar luz sobre as dificuldades enfrentadas, revelar as angústias e aflições vivenciadas, bem como provocar questionamentos acerca do próprio trabalho pedagógico, é um movimento bastante potente quando se quer pensar em promover mudanças na EFE, sobretudo quando intenciona-se desenvolver um processo formativo crítico-emancipatório, algo que somente pode ser desenvolvido com a participação comprometida de todos os envolvidos na EFE, mas principalmente, por meio das estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores e pelas professoras, em cada contexto de intervenção.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMBROSINI, Tiago Felipe. EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: uma fundamentação filosófica. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n.47, p.378-391 Set.2012 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640058>. Acesso em: 09 abr. 2023.

AMORIM, Ivair Fernandes De. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. Dissertação. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2008. Disponível em: [https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/1584.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1584.pdf). Acesso em: 07 jan. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão da Educação com justiça social. Que gestão dos injustiçados? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.36, n.2, p.768-788, maio/ago., 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/100820/58121>. Acesso em: 07 set. 2022.

BAGNARA, Ivan Carlos. **A interlocução pedagógica na Educação Física Escolar: Horizontes para pensar a Formação Inicial**. 2017, 309p. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, 2017. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/6070/Ivan%20Carlos%20Bagnara.pdf?sequence=5>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da Educação Física Escolar no centro do debate. **Revista Brasileira de ciências do esporte**. 2018;41(3):277-283. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/94m6NnHcSRG3tDNgXSSsxBL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio curricular da Educação Física Escolar: sistematizações de uma pesquisa-ação na escola pública. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25008, 2019a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/mVPQvrCLgGwsLjRHZv85ysz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2022.

BAGNARA, Ivan Carlos. FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio didático da Educação Física Escolar: planejar, ensinar, avaliar. **Educación Física y Ciencia**, 21(4), e102, 2019b. Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe102>. Acesso em: 27 maio 2023.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação Física Escolar: política, currículo e didática**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019c.

BAGNARA, Ivan Carlos. FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Responsabilidade da Educação Física Escolar: concepções dos professores que atuam na formação inicial. **Revista Brasileira de ciências do esporte**. 2019d; 42: e2029. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/7KYGgvKNXfkCfHjwwcPF9Tk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

BAGNARA, Ivan Carlos. FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **O desafio político da educação escolar**: desdobramentos para pensar a Formação Inicial em Educação Física. Educação, Santa Maria, v. 45, 2020a. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644433460>. Acesso em: 06 maio, 2023.

BAGNARA, Ivan Carlos. FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio didático da Educação Física Escolar: o tempo e o lugar da didática na formação inicial. **Revista Cocar**. V.14 N.29 Maio/Ago./ 2020c p.565-583. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3394>. Acesso em: 27 maio 2023.

BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO, Juliano Daniel. **Educação Física no Ensino Médio Integrado**: Especificidade, Currículo e Ensino. Ijuí: Unijuí, 2022a, p.166.

BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO, Juliano Daniel. Educação Física no Ensino Médio Integrado: conhecimento e especificidade. **Revista Brasileira de ciências do esporte**. 2022b; 44: e003022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/nYHQPkXjRfPBFPbqkJXt5K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO, Juliano Daniel. A Educação Física no Ensino Médio Integrado a partir dos marcos legais: da negação às possibilidades. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v. 38 | e26736 | 2022c. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hhqPjd5Ky8gzxgzxfg9k9Gg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

BARCELOS, Rafael Almeida; ALMEIDA, Felipe Quintão; DOÑA, Alberto Moreno. Educação Física nas Bases Curriculares do Brasil e do Chile: uma análise comparada. **Revista Brasileira de ciências do esporte**. 2022; 44: e001722. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/5dwrYxMLVzdyG8B54q4tvKq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2022.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BATISTA, Cleyton; MOURA, Diego Luz. Princípios metodológicos para o ensino da Educação Física Escolar: o início de um consenso. **Journal of Physical Education**. v. 30, e3041, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/xZSHf6H398j4m34Tfm4gpSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2022.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, n. 3. P. 25 - 45, 1994.

BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo Luiz FERRAZ; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.105-15, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/fXMBxzhw98N3yfWyZfMhxDf/?format=pdf>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BETTI, M. Perspectivas em diálogo. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, a. IV, v. 1, jul. 2018. Disponível em: [https://94d5ddb8-ebca-4838-a804-1d422b43553e.filesusr.com/ugd/db85a1\\_2c61b488e7054297b983a6c8c3a1ef55.pdf](https://94d5ddb8-ebca-4838-a804-1d422b43553e.filesusr.com/ugd/db85a1_2c61b488e7054297b983a6c8c3a1ef55.pdf). Acesso em: 21 fev. 2024.

BOGDAN, Robert C; BIKLER, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

BOSCATTO, Juliano Daniel; KUNZ, Elenor. DIDÁTICA COMUNICATIVA E INTERAÇÃO SOCIAL: fundamentos teóricos para práticas emancipatórias da Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821 1113, out./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/15105>. Acesso: 14 ago. 2023.

BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. Currículo e Educação Física Escolar: análise do estado da arte em periódicos nacionais. **Journal of Physical Education**. v. 28, e2855, 2017a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/KpynmtJFnwG4gGhsZzBN9Bh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2022.

BOSCATTO, Juliano Daniel. **Proposta Curricular para a Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual**. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP. Rio Claro, 2017b.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 241-247.

BRACHT, Valter. **Educação Física Escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que ela pode ser** (Elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí: Unijuí, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais**. Brasília, D.F, jul. 2004.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 03 maio 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. 2020. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**. Pedagogia Descomplicada © 2023. Disponível em: <https://pedagogiadescomplicada.com/ldb-gratis/>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BREDA, Bruna. O Ensino obrigatório na legislação federal dos séculos XX e XXI. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p.9-21, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1516/1451>. Acesso em: 07 abr. 2023.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. Campinas, SP. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, 28(2), 21 – 37, 2007. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/53/61>. Acesso em: 27 maio 2023.

CHAVES, Ivanilda Cabral da Costa. **A (Re)Significação Do Ensino A Partir Da Formação Continuada De Professores Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental**, 2022. Dissertação de mestrado. Disponível em: <https://btdt.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/2080>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CHEVALLARD, Yves. ¿Por qué la transposición didáctica? In: CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3. ed. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor, 1998. p. 11-44.

COFFANI, Márcia Cristina Rodrigues da Silva; GOMES, Cleomar Ferreira. Reflexões sobre o fazer pedagógico nas aulas de Educação Física do Ensino Médio. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 47, e229646, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Z3VMQT6qDr5SY384SwWvqYf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2022.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; FONSECA, André Dione; COLARES, Anselmo Alencar. A Educação no processo de transformação social: refletindo sobre a prática docente. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-15, abr. 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8660256. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660256>. Acesso em: 30 ago. 2023.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**, v. 35, p. 1053-1066, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/K76wNhbJLyq4p5MdsFhfvQM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2022.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DIEHL, Vera Regina Oliveira; NETO, Vicente Molina; SILVA, Lisandra Oliveira e. As políticas públicas de educação: a percepção dos docentes de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25037, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/cd6MSPTbKQvLVdnDnBS3Cxk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

DUBET, François. **L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?** Paris: Le Seuil, la République des Idées, 2004.

EYNG, Ana Maria; AMORIN, Cloves Antonio Amíssis de; D'ALMEIDA, Maria Lourdes do Prado; PAVIEVITCH, Thais. **Direitos Humanos, justiça e convivência nas escolas: implicações na formação de professores**. In Espaços Educacionais das políticas docentes à profissionalização. Curitiba: PUCPress, 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. La educación física como disciplina curricular em uma escuela republicana: notas para pensar la formación del profesorado. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, n. 13, v. 3, p. 299-320, sept./dec. 2011. Disponível em: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/23724>. Acesso em: 26 mar. 2023.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Função da escola pública. In: SANTIAGO, Anna Rosa Fontella; FEIL, Iselda Teresinha Sausen; ALLEBRANDT, Lúcia Inês (org). **O curso de Pedagogia da Unijuí – 55 anos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013a. p. 123-147.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Física, ciência e compromisso social. In: Dantas Junior, Hamílcar Silveira *et al.* (org.). **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Ufes, 2013b. P. 15-30.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVA, Sidinei Pithan da. Educação Física crítica em perspectiva democrática e republicana. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25070, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/bG6GRXnJsStSyTy4Fx5ZW9L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOI, Marcos Roberto; BORGES, Cecília Maria Ferreira. As aulas de Educação Física em questão: diferentes razões e maneiras de agir dos professores. **Revista Brasileira de Educação** v. 26 e260093, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dySSTWMvWfCXnHFdj7z5j9L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2022.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: Ufes, 2012. 126p.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: CONGRESO de Educación Física: repensando laEducación Física, 2006, Córdoba. **Actas del Congreso de Educación Física: Repensando laEducación Física**. Córdoba: Ipef, 2006. p. 734-746.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, [s. l], v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>. Acesso em: 01 dez. 2022.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**. v.1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010a. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/978/561>. Acesso em: 30 dez. 2022.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijui, 2010b, p. 424.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazer da Educação Física na Escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012. 208 p.

HABERMAS, Jürgen. **Theoriedes kommunikativen Handelns**. Bd 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.

JUNIOR, Nestor Bertini; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo) 2013 Jul-Set; 27(3):467-83. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/Bqn9wHyTThPRXgf9XnSSVDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2023.

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

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: 7. ed. Unijuí, 2006.

KUNZ, Elenor. **Educação Física Ensino e Mudanças**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. 152 p.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, vol.38, no.1, mar. 2012.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2016, v. 46, n. 159, pp. 38-62.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2017.

MAAMARI, A. M. A fundamentação filosófica da escola republicana. **Contexto e Educação**, Ijuí, a. 24, n. 82, p. 59-81, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1012/767>. Acesso em: 26. Mar. 2023.

MACHADO, Tiago da Silva *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abr./jun. 2010. Disponível em: [seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/10495/8924](http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/10495/8924). Acesso em: 30 dez.2022.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O Impacto Do Movimento Renovador Da Educação Física Nas Identidades Docentes: Uma Leitura A Partir Da “Teoria Do Reconhecimento” De Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/60228/38854>. Acesso em: 03 maio 2023.

MANTOVANI, Thiago Villa Lobos; MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos. A relação entre saúde e Educação Física escolar: uma revisão integrativa. **Movimento** (Porto Alegre), v. 27, e27008, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/mov/a/mmQm6dDT9jBdML4Wpx6gNWF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. “**Fase de trabalho de campo**”. In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, 1992, p-105-196.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira. A construção identitária nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/P9d5L9MzTjN3kqvQCs3b6vc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 25 out. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009. 285p.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de ciências do esporte**. 2018;40(3):215-223. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2022.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27374>. Acesso em: 21 fev. 2024.

NOVAES, Renato Cavalcanti; TRIANI, Felipe da Silva; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Educação Física escolar S.A.: mudanças e subjetividades na norma corporativa. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 42, e233849, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tmZhnCQ7Tb4tLR9Jmc4YLdx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2022.

NUNES, Tarcia Gabriela Holanda. **A relação professor (a) / aluno (a) no processo de ensino aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso, João Pessoa – PB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4105/1/TGHN27072017.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições Foucaultianas para o debate curricular da Educação Física. **Educação em Revista** |Belo Horizonte|v.35|e198117|2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TZ35xsmMTszWMvNZ6rbM4xB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz de; NEIRA, Marcos Garcia. Significações dos estudantes sobre o currículo cultural da Educação Física. **Revista Brasileira de ciências do esporte**. 2019; 42:e2037. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/3QqDzZ3yGKc8gzV4PLPHYjR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2022.

PAGLIARINI, Daiane Schio; SEPEL, Lenira Maria Nunes Sepel. Uso de nuvem de palavras como estratégia para o ensino do Médio. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 13, n.4, p.1-23, 2022. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/3483>. Acesso em: 8 dez. 2023.

PICOLOTTO, Juliana. CARAMÊS, Aline de Souza. OLIVEIRA, Myllena Camargo de. Emoções No Ensino Do Voleibol A Partir Da Perspectiva Crítico-Emancipatória. **Biomotriz**, v. 14, n. 3, p. 72-81, Setembro/2020, Cruz Alta, RS. Disponível em: <https://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/biomotriz/article/view/272/192>. Acesso em: 06 maio 2023.

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget. Uma Introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

REZER, Ricardo. FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Docência em Educação Física: reflexões acerca da sua complexidade. **Revista Pensar a Prática**, 11(3) 319-329, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/4960/4540>. Acesso em: 27 maio 2023.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Uma orientação hermenêutica para o trabalho docente na educação superior. In: SILVA, Maurício Roberto da; PAIM, ElisonAntonio; BERTICELLI, Antônio (Org.). **Educação em análise: formação de educadores e produção de pesquisas num contexto de desigualdades socioculturais**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2013. p. 171-187.

REZER, Ricardo; CUNHA, António Camilo. Responsabilidades da Educação Física para com o “tempo do inútil”: uma necessidade de nosso tempo. **Movimento** (Porto Alegre), v. 27, e27042, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/3zzz3h9gYN6QC4bcB3xsVNH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIO GRANDE DO SUL:**Lições do Rio Grande**, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011650.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

RIO GRANDE DO SUL: **Referencial Curricular Gaúcho**, 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Ivan Luis dos; NEIRA, Marcos Garcia. Tematização e problematização: pressupostos Freirianos no currículo cultural da Educação Física. **Pro-Posições** | Campinas, SP V. 30, e20160168, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jYy8RwBFZMChgMgdrDnQvLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2022.

SANTOS, Maria de Fatima Oliveira; LEAL, José André Matos; SANTOS, Jaiana Travares dos; OLIVEIRA, Rogério Paes de. **VI Congresso Nacional de Educação**, 2019. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA2\\_ID2848\\_23092019012137.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID2848_23092019012137.pdf). Acesso: 26 dez. 2023.

SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**: a construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. 1ª ed – Porto Alegre: Cirkula, 2019.

SAVELI, Esméria de Lourdes; Odete Vieira TENREIRO, Maria. Ensino fundamental de nove anos: discurso de diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas. **EccoS– EccoS Revista Científica**. São Paulo, n. 38, p. 115-128, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71545304008>. Acesso em: 07 abr. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42a ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAWITZKI, Rosalvo Luis. **Esporte escolar**: Aspectos pedagógicos e de formação humana. Tese de doutorado, Unisinos, São Leopoldo-Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2069/esporte%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 abr. 2023.

SEVERINO, Claudio Delunardo; SILVA, Bianca Maria. Educação física escolar e a promoção de saúde: um ponto de vista. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 12, n.2, p. 77-86, 2014.

SILVA, Bruna Saurin; SOUZA, Ana Cláudia Ferreira De; MARTINS, Mariana Zuaneti. Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 2019; 42: e2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/d7mPckFtyM4Jhr5LFPStPQJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2022.

SOARES, Everton Rocha. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 169, Junio de 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>. Acesso em: 03 maio 2023.

SOUZA, Yraguacy Araújo Almeida De. **A transcendência do direito à educação face a educação básica como direito**, 2020. Dissertação de mestrado. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/30077/1/Transcendenciadireitoeducacao\\_Souza\\_2020.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/30077/1/Transcendenciadireitoeducacao_Souza_2020.pdf). Acesso em: 21 abr. 2023.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Autêntica: Belo Horizonte: 2008.

TAVARES, Natacha da Silva; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz, NETO, Vicente Molina. Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, suas formas e seus lugares no currículo escolar: um estudo de revisão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1., p. 275-290, jan./mar. de 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/vnTkZnb7zgQdRc7XVzwwMfz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2022.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; REZER, Ricardo; BORTOLETO, Edivaldo José. Educação física e os ataques à educação: desafios emergentes da docência na contemporaneidade. **Revista Cocar, Belém**, v. 15, n. 32, p. 1-21, 2021. Contínua. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado do Pará Belém-Pará-Brasil. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4353/2007>. Acesso em: 01 dez. 2022.

VITORETTI, Guilherme Bernardo, RIBEIRO, Jessica Teixeira, ROITBERG, Larissa Prado, CAMPOS, Vanderson Gomes de ARGENTI, Vinícius da Silva, CARVALHO, Wanessa Alves. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação. Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022. Disponível em: [https://www.franca.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/lap/2022-guilherme-vitoretti\\_artigo-11.pdf](https://www.franca.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/lap/2022-guilherme-vitoretti_artigo-11.pdf). Acesso em: 01 jun. 2024.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A- Roteiro de Entrevista

#### **Título: PROCESSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: a emancipação intelectual como horizonte de formação**

**Objetivo Geral:** compreender como são desenvolvidos os processos didático-pedagógicos na EFE e identificar se eles contribuem para o desenvolvimento da emancipação intelectual dos estudantes dos Anos Finais, do Ensino Fundamental, das escolas públicas urbanas de um município do norte do Rio Grande do Sul.

#### **Bloco introdutório**

*Objetivos específicos:* Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a

*Formulário de perguntas:* Informar o/a entrevistado/a sobre o trabalho de investigação a ser desenvolvido; declarar a importância do depoimento do/a entrevistado/a para o sucesso da pesquisa; certificar o/a entrevistado/a da confidencialidade das suas informações; solicitar ao/à entrevistado/a autorização para citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento.

#### **Bloco Identificação**

*Objetivos específicos:* Identificar a formação do/a entrevistado/a

*Formulário de perguntas:* Pedir ao/à entrevistado/a que informe sua área de atuação, tempo de atuação, sua formação inicial e a realização de possíveis cursos de formação continuada.

#### **Bloco Dimensões: Política; Curricular e Didático-Pedagógica**

*Objetivos específicos:* Conhecer as concepções de professores(as) de EF a respeito da legitimação da área, bem como, compreender os aspectos curriculares que orientam o processo de ensino/aprendizagem e identificar os desafios e possibilidades didático-pedagógicos para a EFE.

*Formulário de perguntas:* Indagar o/a entrevistado/a sobre os aspectos da legitimação da EF no espaço escolar; solicitar que o/a entrevistado/a avalie o impacto da falta de reconhecimento da EF, enquanto componente curricular; questionar o/a entrevistado/a sobre sua perspectiva no cenário da EFE; se o(a) professor(a) observa maior interesse dos estudantes pelas aulas ou se isso vem diminuindo ao longo do tempo. Identificar os documentos norteadores do currículo e compreender a importância destes para o/a entrevistado/a; questionar o/a entrevistado/a sobre a necessidade de um currículo comum para a EF; Compreender como o/a entrevistado/a realiza os processos didáticos-pedagógicos dentro da escola; indagar o/a entrevistado/a sobre a importância do ensino/aprendizagem com viés para a emancipação intelectual dos sujeitos.

#### *Exemplos de perguntas:*

1. Como foi o processo de sua formação? Me fale sobre seus cursos de formação, indique qual ou quais você fez e qual ou quais foram os elementos centrais deles. Conte-me algo que marcou a sua vida no quesito formação acadêmica.

2. Me fale sobre a sua trajetória profissional. Conte-me sobre os locais que você já trabalhou com a EF e como você decidiu ou acabou se transformando em professor(a) de EFE. Conte-me algo que marcou a sua vida no quesito atuação profissional.
3. Sobre a responsabilidade da EF na escola, na sua opinião qual ou quais seriam as responsabilidades da EF enquanto um componente curricular? Em outras palavras, para que serve a EF na escola?
4. Agora, diferentemente da questão anterior, quais seriam os prejuízos para a formação dos estudantes caso não tivesse EF na escola?
5. Em relação aos marcos legais – LDB, BNCC, RCG, etc., você acredita que esses documentos contribuem com o desenvolvimento da EF na escola? Explique seu ponto de vista.
6. Caso você tenha conhecimento do conteúdo dos documentos citados na questão anterior, poderia indicar o que você considera positivo e o que você considera frágil neles? O que ajuda e o que acaba atrapalhando o trabalho do(a) professor(a).
7. Você acredita que a EF pode contribuir com o desenvolvimento da emancipação intelectual dos estudantes? Como você explicaria essa possibilidade?
8. Como você realiza o planejamento anual das aulas de EF? O planejamento do currículo é feito de que maneira? Há um plano estabelecido, esse plano vem de fora ou é elaborado por você? Com base em quais pressupostos o plano é elaborado?
9. Como você estrutura o processo de ensino dos conteúdos na EF? Explique um ou dois processos didático-pedagógicos sobre algum conteúdo para eu entender como funciona.
10. Como você desenvolve o processo de ensino nas aulas? Você trabalha com aulas teóricas e aulas práticas? Explique como são desenvolvidas as suas aulas, se for o caso, tanto as teóricas quanto as práticas, para eu entender como funciona.
11. Você conhece as abordagens pedagógicas da EF? Se sim, você utiliza alguma delas para planejar e ministrar suas aulas? Se a resposta ainda for positiva, diga-me qual ou quais são por qual motivo foi ou foram escolhidas?
12. Retomando a problemática do desenvolvimento crítico e emancipatório dos estudantes pelo viés da EF, quais são as suas dificuldades que se apresentam aos professores para o desenvolvimento de um processo didático-pedagógico tendo como base uma perspectiva crítico-emancipatória?
13. Na sua opinião, o que deveria ser modificado na EFE, de uma maneira geral? Em outros termos, se você pudesse mudar a EF nas escolas, o que você mudaria?
14. Se você pudesse escolher um material pedagógico para auxiliar no desenvolvimento das suas aulas, que tipo de material você gostaria de receber e quais características ele deveria possuir? Este material está relacionado ao produto educacional do Mestrado, como exemplos: e-books, palestras, formação continuada, relatórios, entre outros.
15. Você gostaria de comentar mais algum aspecto que não foi abordado na entrevista e que acha importante?

**APÊNDICE B – Produto Educacional**



Produto educacional elaborado para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim

Erechim, 2024.



# APRESENTAÇÃO



Este caderno digital é fruto da dissertação vinculada do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, intitulada: Processos didático-pedagógicos na Educação Física escolar: a emancipação intelectual como horizonte de formação.

A dissertação está embasada teoricamente em alguns autores: Valter Bracht; Paulo Evaldo Fensterseifer; Fernando Jaime González; Elenor Kunz e o grupo denominado Coletivo de Autores

A intenção desse trabalho é dialogar sobre as aflições dos docentes e propor caminhos para debates que possam possibilitar uma mudança na Educação Física escolar em um município, do Norte do Rio Grande do Sul. Para o desenvolvimento do estudo foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, que contou com a participação de sete docentes na realização de uma entrevista semiestruturada.



Desse modo, este caderno apresenta os principais relatos dos docentes em seus enfrentamentos cotidianos e os aspectos que necessitam de mudança na Educação Física escolar, considerando como horizonte um processo formativo crítico-emancipatório (emancipação intelectual) e o marco teórico que embasou a pesquisa.

Almejamos que o produto educacional aqui apresentado, provoque reflexões e indagações nas escolas, na vida dos docentes e discentes e principalmente, contribua com o componente curricular de Educação Física, na empreitada de desenvolver um processo formativo crítico e emancipatório no que concerne ao seu objeto de estudo, a saber, a cultura de movimento.



*“Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneiras crítica”*

*(Paulo Freire, 1981, p. 73)*



## ENTREVISTAS: O DESABAFO DOS (AS) DOCENTES

Neste produto educacional procuramos apresentar os relatos dos (as) docentes como meio de compreender a forma como a Educação Física escolar é desenvolvida no contexto em que foi desenvolvida a pesquisa.

### **A dimensão política da Educação Física Escolar: analisando o dito, porém sem esquecer do “não dito”**

Para saber ganhar, perder e também eu acho importante porque as pessoas conseguem ter uma vida mais saudável e se desde crianças eles aprendem esse hábito de se movimentar, de fazer exercícios, de ter uma alimentação melhor, isso vai contribuir para resto da vida deles (Professora 1).

A Educação Física escolar serve para construção de um todo do ser humano aonde norteia além da coordenação motora e a psicomotricidade, noções básicas de lateralidade de tempo e de espaço (Professora 2).

Formar o ser humano para aprender a lidar com o sentimento, com o emocional (Professora 3).

Para que os alunos conheçam o seu corpo, tenham consciência de que eles são uma máquina viva (Professora 4).

Partindo da perspectiva de entender/compreender a importância do componente curricular Educação Física e a sua necessidade de estar no espaço escolar como produtora de conhecimento, recorreremos à Fensterseifer e González (2011) que apontam a Educação Física escolar como fundamental no processo de formação dos indivíduos, porém, não centrada numa perspectiva comportamental/de caráter, mas sobretudo articulada com uma visão problematizadora sobre os distintos temas a respeito da cultura de movimento.

Além disso, outro ponto de destaque das entrevistas foi a respeito dos documentos legais (LDB, BNCC, RCG entre outros), porém, no sentido de que tais documentos são pouco conhecidos pelos(as) docentes. Ao mesmo tempo que partes de alguns desses documentos parecem se encontrar distantes da realidade escolar em alguns aspectos, o(a) professor(a) não pode negá-los/ignorá-los, pois são as normativas que regem a educação formal brasileira, tendo sido aprovados pelos Colegiados legalmente constituídos pela República. Essa é uma questão importante de ser analisada, pois, conforme escrevem Bagnara e Fensterseifer (2019a), ainda é incomum encontrar professores(as) de Educação Física envolvidos em livros, artigos, referenciais



curriculares ou até mesmo pesquisando sobre a área, com perspectiva de qualificar sua prática pedagógica.

No entanto, conforme os autores, essa situação não depende apenas da disposição dos(as) professores(as) e de sua boa vontade, mas de uma organização escolar que ofereça condições objetivas para que tal ação aconteça, considerando a sobrecarga de aulas semanais, empregos em várias escolas, demandas burocráticas, possibilidades de trabalhos coletivos, etc.

### Os marcos legais...

Contribuem em alguns pontos e outros não, mas também muitas vezes eles não abrem espaço o campo da diversidade, eles colocam aquilo e a gente tem que seguir (Professora 5).

Olha a gente tem que seguir, mas ali dentro tem as individualidades e muitas vezes temos que adaptar à realidade da escola, da turma (Professor 6).

Eu vejo que contribuem como um ponto de partida desde que o poder público contribua também com a infraestrutura que a gente precisa, e com recursos materiais (Professor 7).

Um dos pontos em comum entre todos os(as) professores(as) foi o sistema de ensino adotado pelo município, chamado de apostila, que se projeta em algo pronto “manual”; “cartilha” a ser seguida. Nesse sentido, o(a) professor(a) acaba tendo sua organização didática um tanto quanto engessada e que acaba por desenvolver um processo educativo pensado por pessoas que não estão próximas da realidade escolar.

### A dimensão curricular: a Educação Física Escolar como componente curricular



Baseado na apostila da Positivo (Professora 1)

Nós temos aqui na escola a plataforma do Aprende Brasil (Professora 2)

A gente tem aqui no município a apostila (Professora 3)

A gente é se baseia no que está ali na apostila (Professora 4)

Ao questionar sobre o que poderia/deveria ser modificado na Educação Física escolar e na perspectiva de entender a realidade escolar. Recorremos aos docentes para compreender suas percepções.



Quando perguntado sobre o que deveria ser modificado na Educação Física escolar, de uma maneira geral? Eles (as) responderam:

Eu acho que mudaria essa parte de tornar a mais essencial perante a todos  
(Professora 5)

Aqui na escola precisaria uma piscina para ter uma aula de natação e uma pista de atletismo (Professor 6)

Eu colocaria cinco períodos de Educação Física porque nós iríamos ganhar em saúde  
(Professor 7)

A valorização né! (Professora 1)

Eu mudaria a gente ser visto como, aí agora é a folga, agora é a hora que os alunos vão ir descansar, vão ir fazer qualquer coisa (Professora 2)

Nestes trechos podemos perceber uma desmotivação profissional dos docentes, que muitas vezes se sentem excluídos do processo formativo. Por isso Diehl, Molina Neto e Silva (2019) afirmam que o (a) professor (a) necessita participar da elaboração e da tomada de decisões dentro do ambiente escolar, na perspectiva de contribuir com as diferentes visões de mundo, de conhecimento e de componente curricular.



Desse modo, percebemos nos relatos dos(as) docentes uma frágil preocupação com o elemento central da emancipação intelectual: a criticidade. Em nenhuma das falas dos(as) participantes durante as entrevistas foi mencionada a preocupação com a produção do conhecimento nas aulas de EF. Nesse sentido, destacamos que os dados da pesquisa não trouxeram referência ao contexto de emancipação intelectual. Portanto, cabe ressaltar que os dados da pesquisa não oportunizaram ampliar a compreensão acerca da problemática central desta pesquisa, o que representa uma fragilidade.

Nas falas dos(as) docentes, ao longo das entrevistas, observou-se uma espécie de reforço ao brincar, à formação do caráter, a uma perspectiva de disciplina comportamental, desenvolvimento de liderança, do espírito de equipe, de saber ganhar e perder, que são elementos, em grande medida, desvinculados da ideia de um processo formativo crítico-emancipatório.



**Realidade escolar**  
**Oportunidade de debate**  
*Reuniões pedagógicas da área*

**Proposta de novos conteúdos**  
**Planejamento coletivo**  
**Diálogo**  
*Múltiplos olhares para EF*  
*Ações municipais da EF* *Despertar o novo*  
*Dia a dia em sala de aula*

**Experiências compartilhadas**  
*Superação de dificuldades*  
*Encontro de professores da EF*  
**Cursos práticos**



O produto educacional...

Este produto educacional consiste na criação de um caderno digital, fundamentado no relato das entrevistas dos(as) participantes e na possibilidade da realização de encontros pedagógicos, identificando dificuldades enfrentadas, e sobretudo, propondo possibilidades de superação para os desafios que emergiram no decorrer do estudo. Esse produto educacional vai além da simples criação de um material acadêmico, ele tem um compromisso social.

É importante referir que o produto educacional possui como pano de fundo contribuir com um processo formativo na Educação Física escolar que assuma um viés da emancipação intelectual. Para Adorno (1995, p.143) emancipação “significa o mesmo que conscientização, racionalidade”. Além disso, o autor expressa que a “emancipação não é uma categoria estática, mas uma categoria dinâmica, ou seja, o ser humano como um vir-a-ser e não um ser já constituído” (*Ibid.*, p.181). Uma aprendizagem crítico-emancipatória, como aqui está sendo proposta, para Kunz (2006; 2012), requer o rompimento com um ensino pautado em destrezas técnicas, fechadas e padronizadas do movimento humano. Portanto, o movimento humano necessita ser pensado numa perspectiva dialógica, com ênfase no sentido/significado do “se-movimentar” humano, assumindo sua intencionalidade com vistas à compreensão crítica das diferentes

formas de movimentos e a relação destes com os problemas vinculados ao contexto sociopolítico e cultural.

## A REALIDADE E O ESPERADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELATO DOS DOCENTES

Objetivo Geral: Dialogar sobre os desafios político, curricular e didático-pedagógico da Educação Física escolar.

Objetivos Específicos:

- Compartilhar experiências e desafios;
- Identificar como é proposto/elaborado o currículo escolar para a Educação Física nas escolas;
- Estudar coletivamente os marcos legais da Educação Física;
- Elaborar ações para desenvolver nas aulas com foco na emancipação intelectual dos estudantes e no ensino crítico-emancipatório;
- Realizar um planejamento coletivo da área;
- Propor cursos para sistematização dos conhecimentos dos conteúdos dos anos finais do ensino fundamental.
- Discutir sobre adaptações e individualidades dos estudantes.

### *Encontro 1: Compreendendo a Educação Física escolar no município*

Objetivo: Analisar o contexto local e compreender a realização do componente curricular Educação Física dentro do município.

Ementa: Estabelecimento de relações entre o contexto histórico e local no que concerne à EF; detalhamento do componente curricular de EF nos documentos legais e sobretudo no Projeto Político Pedagógico das escolas.

Possibilidade de efetivação: Elaborar uma roda de conversa, mediada pelo (a) coordenador (a) de Educação Física do município ou professor (a) voluntário (a), fazendo com que todos possam falar abertamente.

### *Encontro 2: Compartilhando experiências e desafios*

Objetivo: Reunir os docentes de Educação Física para uma roda de conversa sobre as experiências pedagógicas e os desafios ao longo da carreira profissional.

Ementa: Debate sobre as vivências e experiências dos(as) professores(as) e suas principais dificuldades e desafios em dar aula, ser professor(a) e estar no ambiente escolar.

Possibilidade de efetivação: Começar a roda de conversa pelo professor mais velho e com mais experiência docente, pedir para ele dialogar sobre sua trajetória: Como foi o início da profissão? O que faria diferente daqui em diante? Qual conselho poderia dar aos colegas? Etc.

### *Encontro 3: A emancipação intelectual e o ensino crítico-emancipatório*

Objetivo: Compreender o que é emancipação intelectual e uma Educação Física crítico-emancipatória.

Ementa: Detalhamento do conhecimento sobre a Educação Física e a emancipação intelectual dos estudos.

Possibilidade de efetivação: Estudar obras e autores que problematizam a emancipação intelectual e o ensino crítico-emancipatório, tais como: Adorno (1995); Kunz (2006); González e Fensterseifer (2010b) e Maamari (2009).

### *Encontro 4: Realizar um estudo coletivo sobre os Marcos Legais*

Objetivo: Reunir os docentes de Educação Física para um estudo coletivo sobre os marcos legais da área.

Ementa: Análise dos marcos legais dentro do grupo, dúvidas e sugestões de ações na sala de aula.

Possibilidade de efetivação: Selecionar artigos científicos, livros, documentos legais que abordam os marcos legais para leitura e análise crítica.

#### *Encontro 5: A dimensão política*

Objetivo: Aprofundar os estudos sobre os marcos legais.

Ementa: Estudo de artigos e documentos legais sobre a Base Nacional Comum Curricular.

Possibilidade de efetivação: Roda de conversa sobre a leitura prévia dos artigos e documentos, identificando pontos de potencialidade e de fragilidade para a Educação Física escolar.

#### *Encontro 6: A dimensão política*

Objetivo: Oportunizar um encontro para conhecimento dos marcos legais.

Ementa: Estudo de artigos e documentos legais sobre a Lei de Diretrizes e Bases.

Possibilidade de efetivação: trazer em forma de slides, os principais pontos que os textos abordam e propor um debate a partir destes.

*Encontro 7: A dimensão política*

Objetivo: compreender melhor os marcos legais.

Ementa: Estudo de artigos e documentos legais sobre o Referencial Curricular Gaúcho ou o documento norteador do seu estado.

Possibilidade de efetivação: Conversa sobre os textos e documentos selecionados identificando contribuições no espaço escolar para Educação Física.

*Encontro 8: A dimensão política*

Objetivo: Entender a responsabilidade social da Educação Física escolar.

Ementa: Detalhamento dos conteúdos trabalhados pelos (as) professores (as) nas aulas de Educação Física na perspectiva de produção do conhecimento.

Possibilidade de efetivação: sistematizar os elementos centrais para o ensino, voltado à produção de conhecimento enquanto componente curricular e sua responsabilidade social.

*Encontro 9: A dimensão política*

Objetivo: Debater sobre para que serve a Educação Física na escola.

Ementa: Estudo de dois artigos sobre o porquê da Educação Física na escola.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. Cadernos de Formação RBCE, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar II. Cadernos de Formação RBCE. v.1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010a. Disponível em: [rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/978/561](http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/978/561).

Possibilidade de efetivação: Roda de conversa, apontando os principais pontos dos textos, dialogando com a realidade escolar, na perspectiva de compreender o lugar da Educação física enquanto componente curricular.

#### *Encontro 10: A dimensão curricular*

Objetivo: identificar às dificuldades para desenvolver sistematizações curriculares ao longo dos anos visando a totalidade do(a) estudante.

Ementa: Análise de conteúdos curriculares proposto e a realidade escolar e as necessidades dos (as) estudantes, a ponto de propor um projeto curricular que possa dar conta dos marcos legais e do desenvolvimento de um ensino crítico.

Possibilidade de efetivação: Expor os conteúdos desenvolvidos por cada professor (a), conversar sobre como este está sendo ensinado, como é possível a produção de conhecimento, de que forma o(a) pode se desenvolver uma emancipação intelectual por meio deles.

#### *Encontro 11: A dimensão didático-pedagógica*

Objetivo: Planejar estratégias de ensino e aprendizagem, e de avaliação dos conteúdos e conhecimentos.

Ementa: Estabelecimento de métodos e metodologias de ensino e aprendizagem para tornar a aula de EF em um momento de produção de conhecimentos, com perspectiva crítica, dialógica e emancipatória.

Possibilidade de efetivação: Selecionar os conteúdos e conhecimentos a serem ensinados e verificar como estes podem ser desenvolvidos com interação/ação dos(as) estudantes.

### *Encontro 12: A dimensão didático-pedagógica*

Objetivo: Analisar o planejamento anual, semestre e/ou trimestre e mensal das aulas de Educação Física.

Ementa: Estudo de alguns questionamentos:

O que compõe o planejamento?

Quais os conteúdos?

Quantas aulas serão destinadas?

Como será potencializada a emancipação intelectual do estudante?

O ensino está articulado à proposta crítico-emancipatória?

Possibilidade de efetivação: Roda de conversa com os(as) professores(as) para dialogar sobre o planejamento da Educação Física escolar no município.

### *Encontro 13: A dimensão didático-pedagógica*

Objetivo: Realizar um planejamento coletivo dos conteúdos da Educação Física para serem realizados nas escolas e suas respectivas turmas.

Ementa: Detalhamento de algumas questões:

Porque realizar um planejamento coletivo da área?

Quais conteúdos contemplam os documentos legais?

Como estes poderiam ser realizados nas escolas?

O que precisa estar no planejamento de um docente?

Possibilidade de efetivação: Elencar conteúdos e propostas para serem desenvolvidos ao longo dos meses, materiais alternativos para as aulas e possibilidade de ensino/aprendizagem compartilhado.

#### *Encontro 14: Cursos para produzir conhecimentos*

Objetivo: Elaborar eventos/ cursos para produzir conhecimentos sobre os conteúdos da EF para os anos finais do ensino fundamental.

Ementa: Estabelecimento de metodologias e métodos que possam cativar os estudantes, num ensino ativo e compartilhado, onde os indivíduos daquele espaço são os próprios protagonistas de sua aprendizagem.

Possibilidade de efetivação: Convidar professor (a) para dialogar acerca dos aspectos conceituais sobre a produção do conhecimento.

#### *Encontro 15: Adaptações e individualidades dos estudantes: O que fazer na Educação Física escolar*

Objetivo: Reconhecer as adaptações necessárias para as aulas de Educação Física, respeitar as individualidades dos estudantes e suas especificidades dentro do componente curricular.

Ementa: Estabelecimento de estratégias para os estudantes com maior dificuldade por meio de materiais alternativos.



Possibilidade de efetivação: Trazer para roda de conversa exemplos de situações que são necessárias adaptações dentro da sala de aula, dialogar: O que adaptar? Como adaptar? Porque adaptar? Bem como, elencar exemplos de individualidade e o que fazer com aquele estudante que precisa de um auxílio maior, sem deixar os demais de lado? Como tornar a aula inclusiva?

### *Encontro 16: Avaliação/autoavaliação dos (as) professores (as)*

Objetivo: Avaliar os encontros realizados e propor novas possibilidades de continuação do processo formativo.

Ementa: Análise dos pontos positivos e negativos dos encontros, das temáticas e das estratégias para as aulas de Educação Física.

Possibilidade de efetivação: Reunir os (as) professores (as) e avaliar abertamente o que poderíamos manter nas aulas, o que é necessário repensar e se há importância da continuidade do produto no município.

### Considerações Finais.....

Ao finalizar a proposta deste produto educacional, procuramos apresentar alguns relatos dos(as) docentes durante o processo de pesquisa e com base nelas, propor os encontros pedagógicos, com seus objetivos, ementas e possibilidades de efetivação.

No desenvolvimento da pesquisa, percebemos as fragilidades existentes no espaço escolar e no processo educativo, a falta de conhecimento aprofundado sobre os marcos legais, os questionamentos sobre a responsabilidade social da Educação Física escolar, a necessidade de repensar o sistema apostilado e a emancipação intelectual do(a) docente e dos (as) estudantes. Foi pensando em propor alternativas para o enfrentamento deste cenário que esse produto educacional foi concebido.

Nesse sentido, esperamos com este material apresentar possibilidades de soluções e propor um modo de enfrentar os problemas, dos quais poderá emergir soluções, oportunizando a realização de encontros para o desenvolvimento de estudos e diálogos, em prol da produção dos conhecimentos na Educação Física

escolar.

Por fim, é fundamental referir que este produto educacional é apenas uma proposta, não se tratando, portanto, de uma receita prescritiva. Ele pode ser tomado como base para se pensar em propostas semelhantes nos mais variados contextos e com diferentes adaptações. Na perspectiva apresentada, propõe-se um produto educacional a ser desenvolvido pelo período aproximado de dois anos, com possibilidade de continuação em anos posteriores, com os devidos redimensionamentos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio curricular da Educação Física Escolar: sistematizações de uma pesquisa-ação na escola pública. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25008, 2019a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/mVPQvrCLgGwsLjRHZv85ysz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2022.

DIEHL, Vera Regina Oliveira; NETO, Vicente Molina; SILVA, Lisandra Oliveira e. As políticas públicas de educação: a percepção dos docentes de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25037, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/cd6MSPTbKQvLVdnDnBS3Cx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. La educación física como disciplina curricular em uma escuela republicana: notas para pensar la formación del profesorado. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, n. 13, v. 3, p. 299-320, sept./dec. 2011. Disponível em: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/23724>. Acesso em: 26 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: 7. ed. Unijuí, 2006.

KUNZ, Elenor. **Educação Física Ensino e Mudanças**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.