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

ALEX LUÍS EMILIAVACA

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DE UM PROCESSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ERECHIM
2026

ALEX LUÍS EMILIAVACA

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DE UM PROCESSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linha de Pesquisa 1
Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Ivan Carlos Bagnara

ERECHIM

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Emiliavaca, Alex Luís
EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DE UM PROCESSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL / Alex Luís Emiliavaca. -- 2026.
123 f.:il.

Orientador: Doutor Ivan Carlos Bagnara

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim,RS, 2026.

1. Produção de conhecimentos e saberes. 2. Perspectiva Multifatorial da Saúde. 3. Sequência Didática. 4. Ensino Fundamental. 5. Pesquisa Intervenção. I. Bagnara, Ivan Carlos, 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).

ALEX LUÍS EMILIAVACA

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DE UM PROCESSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linha de Pesquisa 1
Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 18/09/2026.

BANCA EXAMINADORA

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
IVAN CARLOS BAGNARA
Data: 31/10/2026 10:28:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Ivan Carlos Bagnara – (orientador/presidente UFFS)

Documento assinado digitalmente
gov.br
SIDINEI PITHAN DA SILVA
Data: 31/10/2026 10:22:11-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Sidinei Pithan da Silva – (membro titular externo UNIJUÍ)

Documento assinado digitalmente
gov.br
JERONIMO SARTORI
Data: 31/10/2026 15:32:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profº. Drº. Jerônimo Sartori (membro titular interno UFFS)

RESUMO

A Educação Física Escolar (EFE), historicamente marcada por abordagens centradas na aptidão física e no esporte, necessita abordar a saúde para além de uma perspectiva predominantemente biológica e individual. Este estudo teve como objetivo analisar os limites, as fragilidades e as potencialidades de uma sequência didática sobre saúde em uma perspectiva multifatorial, desenvolvida com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental e fundamentada na experiência docente. A pesquisa adotou natureza aplicada, abordagem qualitativa e caráter interventivo. Foi implementada uma sequência didática composta por oito aulas de 90 minutos, desenvolvidas em duas turmas do 5º ano, totalizando 25 estudantes. Os dados foram produzidos por meio de registros em Diário de Campo e analisados segundo a Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciaram que o processo de planejamento exigiu sucessivas reformulações para que a saúde se tornasse o eixo central da proposta, enquanto as práticas corporais permaneceram como possibilidades de mediação pedagógica. Durante a implementação, emergiram desafios relacionados ao tempo pedagógico, à complexidade conceitual, à adequação da linguagem, às diferenças entre as turmas e à necessidade de retomadas e reorganizações das estratégias didático-pedagógicas. Os registros também indicaram indícios de ampliação das compreensões dos estudantes sobre saúde, com maior presença das dimensões emocionais, sociais e ambientais, embora esse processo não tenha ocorrido de forma homogênea. Conclui-se que a abordagem da saúde em uma perspectiva multifatorial na EFE do 5º ano é possível, mas requer planejamento intencional, mediação docente, flexibilidade pedagógica e adequação à etapa de escolarização dos estudantes. O produto educacional consistiu em uma versão reformulada da sequência didática, elaborada com base nas evidências produzidas ao longo da investigação.

Palavras-chave: Produção de conhecimentos e saberes. Perspectiva Multifatorial da Saúde. Sequência Didática. Ensino Fundamental. Pesquisa Intervenção.

ABSTRACT

School Physical Education (SPE), historically marked by approaches centered on physical fitness and sport, can address health beyond a predominantly biological and individual perspective. This study aimed to analyze the limits, weaknesses, and potentialities of a didactic sequence on health from a multifactorial perspective, developed with 5th-grade elementary school students and grounded in the teacher's experience. The study adopted an applied, qualitative, and intervention-based approach. A didactic sequence comprising eight 90-minute classes was implemented with two 5th-grade groups, totaling 25 students. Data were produced through field diary records and analyzed using Content Analysis. The results showed that the planning process required successive revisions so that health could become the central axis of the proposal, while bodily practices remained as possibilities for pedagogical mediation. During implementation, challenges emerged regarding instructional time, conceptual complexity, language adaptation, differences between the groups, and the need to revisit and reorganize didactic strategies. The records also indicated signs of broadening students' understandings of health, with greater presence of emotional, social, and environmental dimensions, although this process was not homogeneous. It is concluded that addressing health from a multifactorial perspective in 5th-grade School Physical Education is feasible, but requires intentional planning, teacher mediation, pedagogical flexibility, and adaptation to the students' stage of schooling. The educational product consisted of a reformulated version of the didactic sequence based on evidence produced throughout the investigation.

Keywords: Knowledge and Expertise Production. Multifactorial Perspective of Health. Didactic Sequence. Elementary Education. Intervention Research.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 3

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS 8

2.1 RESPONSABILIDADE SOCIAL DA ESCOLA 8

2.2 RESPONSABILIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 14

2.3 EDUCAÇÃO EM SAÚDE: O QUE PODE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR? 19

2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A ESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO 25

2.5 UMA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NOS TRABALHOS ACADÊMICOS 31

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS 36

3.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA 37

3.1.1 Pesquisa intervenção: as aulas de EFE como espaço de pesquisa 38

3.2 PRODUÇÃO DOS DADOS 40

3.3 O QUE OS DADOS TÊM A DIZER? 41

3.4 PRODUTO FINAL 42

3.5 COMITÊ DE ETICA EM PESQUISA 42

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 43

4.1 O PONTO DE PARTIDA: PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 44

4.1.1 Da centralidade no atletismo à centralidade na saúde em uma perspectiva multifatorial 49

4.1.2 A reorganização da sequência didática: a saúde como objeto de ensino central 54

4.1.3 Os desafios da articulação entre teoria e prática no planejamento da sequência didática 59

4.2 O DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ENCONTROS, RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE SAÚDE 63

4.2.1 Entre estranhamentos e descobertas: as resistências iniciais dos estudantes 64

4.2.2 A mediação docente como elemento central do processo educativo 66

4.2.3 A ampliação das compreensões sobre saúde: das concepções iniciais às dimensões sociais, emocionais e ambientais. 70

4.3 O PRODUTO EDUCACIONAL COMO RESULTADO DO PROCESSO INVESTIGATIVO 73
5. CONCLUSÃO 81
6 REFERÊNCIAS 84
APÊNDICE - PRODUTO EDUCACIONAL.....

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar este percurso de escrita, é fundamental situar a Educação Física Escolar (EFE) no contexto brasileiro, destacando aspectos de sua trajetória histórica e sua relevância no ambiente educacional. Conforme Darido (2003), ao longo dos anos, esse componente curricular evoluiu significativamente do ponto de vista teórico, transcendendo a percepção de simples prática esportiva, para assumir um papel mais amplo nas aprendizagens dos estudantes.

Na contemporaneidade, a EFE abrange o desenvolvimento físico-técnico e as dimensões cognitivas, emocionais e sociais, contribuindo para a produção de saberes e conhecimentos relacionados à cultura corporal de movimento. Esse avanço conceitual tem contribuído para legitimar a EFE na condição de componente curricular estratégico, orientado ao desenvolvimento e formação integral dos sujeitos. Assim, ela se posiciona num cenário importante para proporcionar contribuições para uma formação cidadã, conforme defendido pelo Coletivo de Autores (2012).

Entretanto, antes disso, historicamente, a EFE sempre esteve subordinada a objetivos impostos por instituições alheias à escola, frequentemente reduzida à prática corporal ou ao "exercitar-se para". Bagnara e Fensterseifer (2019a) enfatizam que, embora a intencionalidade do movimento tenha variado ao longo dos períodos, a atividade física sempre permaneceu central. Nesse sentido, considerar as práticas de planejamento, de ensino e de avaliação são desafios constantes para os professores de EFE que intencionam promover um processo educativo pautado na produção de conhecimentos e saberes (Bagnara; Fensterseifer, 2019b).

Ainda que em muitos cenários escolares seja mantida uma visão restrita do componente curricular, emergem contextos educativos que adotam abordagens críticas e reflexivas. Essas concepções são respaldadas pela produção teórica de caráter crítico e por alguns marcos legais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que mesmo com diversas críticas que podem ser direcionados ao seu conteúdo e processo de construção, demonstra alguns avanços relacionados à preocupação com a produção de conhecimentos sobre o universo da cultura corporal de movimento. Nessa perspectiva, a EFE passa a ser concebida como produtora de conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, assumindo preferencialmente, uma dimensão interdisciplinar, crítica e social (Brasil, 2017).

Nessa perspectiva, a EFE, enquanto componente curricular tem a finalidade de contribuir para a formação de indivíduos críticos, autônomos e lúcidos, capazes de atuar politicamente no contexto das práticas corporais (González; Fensterseifer, 2010; Bracht; González, 2014; Bagnara; Fensterseifer, 2019a). Nessa direção, segundo Fensterseifer e

González (2011), a intenção é promover uma relação sensível, esclarecida e autônoma com os saberes da cultura corporal de movimento, ampliando o alcance da EFE na formação integral dos estudantes. Ainda, a BNCC ressalta a importância da reflexão crítica sobre as práticas corporais, ao destacar que esse processo reflexivo necessita abranger influências sociais, culturais, históricas e, especialmente, considerando o contexto desse trabalho, a temática da saúde (Brasil, 2017).

Nesse sentido, Bagnara e Fensterseifer (2019a) alertam para a necessidade de problematizar a saúde na EFE por meio de uma abordagem ampla, pois historicamente ela sempre foi justificada de forma reducionista, focada exclusivamente na dimensão biológica dos sujeitos, assumindo um prisma individual. Esse enfoque restrito tem sido contestado por sua incapacidade de considerar os determinantes socioculturais, econômicos e políticos que influenciam a saúde. A dimensão biológica não pode ser descartada, mas necessita ser mediada por uma perspectiva que reconheça a complexidade das práticas corporais e os múltiplos sentidos dessas ações, ultrapassando o mero exercício, condicionamento ou prevenção de doenças por meio do movimento corporal.

Essa visão biologicista ainda é muito presente nas práticas cotidianas de muitas escolas e ambientes acadêmicos, nos quais a EFE é reduzida à prática de exercícios físicos e ao condicionamento físico. No entanto, autores como Betti (2000) e Kunz (2010) propõem uma concepção ampliada da EFE, diante do entendimento de que o corpo é uma construção histórica e cultural. As práticas corporais, nesse sentido, constituem expressões de uma cultura carregada de significados, identidades e valores que transcendem a lógica biológica. Essas perspectivas defendem a compreensão do corpo como construção social, cultural e histórica, o que potencializa a dimensão educativa do componente curricular.

Superar as compreensões tradicionais que restringem a EFE à promoção da saúde e da qualidade de vida mediante uma ótica simplista é uma tarefa urgente, como destaca Mantovani, Maldonado e Freire (2021). Segundo Bagnara e Fensterseifer (2019a) cabe ao professor de Educação Física fomentar reflexões críticas acerca das relações entre corpo, movimento, sociedade e saúde, rompendo com visões mecanicistas. Dessa maneira, favorece-se uma aprendizagem mais significativa e densa para os estudantes, promovendo uma Educação Física emancipadora e alinhada a uma concepção ampliada de saúde, centralidade do trabalho.

Essa proposta de abordagem ampliada da saúde na escola, especialmente no Ensino Fundamental, está associada às minhas motivações pessoais e profissionais na escolha da temática. A questão está diretamente vinculada à minha formação em Educação Física, grau de Licenciatura e à minha atuação no espaço escolar. Esse vínculo entre experiência profissional

e pesquisa acadêmica fundamenta a escolha do tema e mostra a relevância de investigar como a EFE pode contribuir para uma formação integral dos estudantes, por meio de uma abordagem crítica e contextualizada sobre o tema da saúde. A presente pesquisa visa, portanto, contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas no 5º ano do Ensino Fundamental. Inspirado no entendimento de Gazzinelli et al. (2007) parte-se da premissa de que o tema saúde necessita ser tratado de forma integrada e coletiva, relacionando-o com a vida saudável, o bem-estar, o cuidado consigo e com os outros, além de contribuir para a formação para a cidadania.

De acordo com o descrito nessas linhas introdutórias e considerando a necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel da EFE na tematização da saúde em uma perspectiva ampliada, esta investigação é orientada pela seguinte questão: quais os limites, fragilidades e potencialidades de uma sequência didática que objetiva proporcionar uma abordagem multifatorial do tema saúde, especificamente no 5º ano do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva docente?

A partir dessa questão norteadora, a investigação desdobra-se em outros questionamentos que orientam suas diferentes etapas. Desse modo, questiona-se também: quais são os desafios teórico-metodológicos e pedagógicos enfrentados na elaboração e no planejamento de uma proposta educativa que busca tematizar a saúde em uma perspectiva multifatorial? Quais são os principais obstáculos que emergiram no desenvolvimento da sequência didática, considerando as interações realizadas e as decisões pedagógicas tomadas? Por fim, a investigação busca responder: quais são as principais modificações que necessitam ser realizadas na proposta educativa desenvolvida, considerando as potencialidades e as fragilidades observadas durante a intervenção pedagógica?

Ao articular esse conjunto de perguntas, pretende-se lançar luz sobre os diversos aspectos que envolvem o planejamento, a mediação docente (intervenção pedagógica), e as aprendizagens produzidas por meio de uma abordagem multifatorial do tema saúde na escola, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais reflexivas, emancipatórias, produtoras de conhecimentos e integradoras no campo da Educação Física. Além disso, entende-se que, indiretamente, é possível oferecer subsídios relevantes para a formação continuada de professores, ao valorizar a reflexão sobre a prática como elemento constitutivo da profissionalidade docente[1].

[1] Conjunto de saberes, atitudes e valores que conferem ao professor uma autonomia reflexiva e um compromisso ético-político com a educação. Distingue-se da profissionalização (o processo formal da carreira) e do profissionalismo (o cumprimento de normas), pois abrange a dimensão interna da docência, baseada na capacidade de o professor dominar o conhecimento, inovar na prática e atuar como um agente de transformação social (Nóvoa, 1992).

Considerando a problemática posta, o desenvolvimento deste estudo justifica-se pela necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da saúde na escola, superando abordagens fragmentadas e descontextualizadas (Ferreira, 2015), e promover a produção de conhecimentos significativos e ampliados sobre a temática. Tal necessidade se torna ainda mais premente no contexto da EFE, em que o conceito de saúde, como já descrito, muitas vezes, é reduzido à dimensão biológica e individual, desconsiderando seus aspectos sociais, emocionais e culturais.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral analisar os limites, fragilidades e as potencialidades de uma sequência didática sobre a temática da saúde, abordada de maneira multifatorial, no 5º ano do Ensino Fundamental, tendo como base a experiência docente. Para alcançar o propósito central de compreender e aprimorar a proposta educativa, a pesquisa está delineada com mais três objetivos específicos, que seguem uma lógica processual. O primeiro consiste em identificar e analisar os desafios teórico-metodológicos e pedagógicos enfrentados pelo professor no planejamento de uma proposta educativa voltada à tematização da saúde em uma perspectiva multifatorial; o segundo busca analisar os limites, as fragilidades e as potencialidades que emergiram durante o desenvolvimento da sequência didática, considerando a intervenção pedagógica, as interações estabelecidas em sala de aula e o desenvolvimento das atividades; por fim, o terceiro objetivo consiste em avaliar e redimensionar a sequência didática a partir das evidências produzidas durante sua implementação, com vistas à elaboração de uma versão reformulada que constitua o produto educacional da pesquisa.

Além desta Introdução, a dissertação está organizada em quatro capítulos. O segundo capítulo apresenta os pressupostos teórico-conceituais que fundamentam a investigação. Inicialmente, discute-se a responsabilidade social da escola e, posteriormente, a responsabilidade da EFE como componente curricular comprometido com a produção de conhecimentos e saberes sobre a cultura corporal de movimento. Na sequência, aprofunda-se a discussão acerca da educação em saúde na EFE, enfatizando a necessidade de compreendê-la em uma perspectiva multifatorial. O capítulo aborda, ainda, a estruturação do processo de ensino e apresenta uma análise da produção acadêmica relacionada à educação em saúde no âmbito da EFE.

O terceiro capítulo descreve os caminhos metodológicos da pesquisa, explicitando sua natureza aplicada, a abordagem qualitativa e o caráter interventivo da investigação. São apresentados o contexto e os participantes da pesquisa, o processo de elaboração e desenvolvimento da sequência didática, os instrumentos utilizados para a produção dos dados

e os procedimentos adotados para sua análise. Também são explicitados os aspectos éticos que orientaram o desenvolvimento do estudo.

Na sequência, a análise e a discussão dos dados produzidos ao longo do percurso investigativo são apresentadas de acordo com os movimentos constitutivos da pesquisa, contemplando o planejamento da sequência didática, seu desenvolvimento no contexto escolar e o processo de avaliação e reformulação da proposta. Nesse percurso, são analisados os desafios teórico-metodológicos e pedagógicos enfrentados pelo professor-pesquisador, as resistências e possibilidades identificadas durante a intervenção, os movimentos de ampliação das compreensões dos estudantes acerca da saúde e as aprendizagens docentes produzidas no decorrer da investigação. Ao final do capítulo, apresenta-se o produto educacional resultante desse processo: uma sequência didática reformulada a partir das evidências produzidas durante o planejamento, a intervenção e a análise da experiência pedagógica.

Por fim, a conclusão sistematiza os principais conhecimentos produzidos ao longo da investigação, destacando os limites, as fragilidades e as potencialidades identificados no desenvolvimento da sequência didática, bem como as contribuições do estudo para a tematização da saúde em uma perspectiva multifatorial na EFE.

Dessa forma, a organização da dissertação procura conferir unicidade ao percurso investigativo, articulando os pressupostos teórico-conceituais, as escolhas metodológicas e a análise da experiência pedagógica desenvolvida. Ao acompanhar os movimentos de planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação da sequência didática, o estudo busca produzir conhecimentos acerca das possibilidades e dos desafios envolvidos na tematização da saúde em uma perspectiva multifatorial na EFE.

Nesse sentido, a investigação pretende contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas que superem compreensões restritas e predominantemente biologicistas da saúde, reconhecendo a EFE como espaço de produção de conhecimentos e saberes relacionados às dimensões biológicas, sociais, culturais, emocionais e ambientais que atravessam os processos de saúde. Com isso, reafirma-se a potencialidade do componente curricular para uma formação crítica e socialmente comprometida.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

2.1 RESPONSABILIDADE SOCIAL DA ESCOLA

A discussão sobre o papel social da escola assume relevância diante das transformações contemporâneas que atravessam a vida em sociedade. A instituição escolar, como espaço formativo, precisa contribuir para o exercício pleno da cidadania, orientada por princípios democráticos e republicanos. Amparada por marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996) e a BNCC (Brasil, 2017), sua função não pode se reduzir ao caráter meramente instrucional, devendo constituir-se em espaço de crítica, reflexão e transformação social. Autores como Paulo Freire e Dermeval Saviani oferecem aportes significativos para compreender a educação como prática libertadora e socialmente comprometida.

Freire (2011) argumenta que a escola deve ser um espaço de problematização da realidade, em que os sujeitos aprendem a ler o mundo para transformá-lo. Saviani (2011) e Marinho (2011) enfatizam a necessidade de práticas pedagógicas que rompam com a lógica da domesticação, defendendo uma formação integral. A BNCC, mesmo sob críticas ao seu conteúdo e processo de elaboração, ao propor o desenvolvimento de competências, parece se alinhar parcialmente a concepções críticas, ainda que de modo limitado. Refletir sobre o papel da escola requer reconhecer sua responsabilidade social e política, entendendo a educação como prática orientada à emancipação humana.

A proposta de formação integral presente na BNCC, embora contenha ambiguidades, em certa medida e até mesmo introdutoriamente, dialoga com ideais de Freire ao defender uma educação dialógica, centrada na problematização e no protagonismo estudantil. Conforme Libâneo (2012), a integração entre dimensões cognitivas, sociais, afetivas e culturais é indispensável para consolidar uma educação transformadora. A valorização do contexto sociocultural dos alunos, a ênfase na aprendizagem significativa e o estímulo à criticidade são princípios que dialogam com a pedagogia freiriana. Saviani (2020) complementa que a mediação sistemática do conhecimento escolar é instrumento essencial de superação das desigualdades educacionais.

A pedagogia histórico-crítica, formulada por Saviani (2019), rejeita práticas espontaneístas e sustenta o acesso aos saberes historicamente produzidos como condição para a emancipação humana. A BNCC, ao reconhecer a necessidade de articular conteúdos escolares às vivências sociais dos estudantes, aproxima-se parcialmente de uma visão de educação como prática social transformadora. Esse movimento indica a possibilidade de pensar a escola como

espaço de justiça social e de construção democrática, mesmo que sua efetivação dependa das mediações docentes e de políticas públicas consistentes.

Apesar de propor uma formação integral, a BNCC é alvo de críticas por se aproximar de uma perspectiva funcionalista e mercadológica. Freire (2020) denuncia a educação bancária e a visão utilitarista de ensino, lembrando que apenas por meio da prática da liberdade se constrói consciência crítica. Saviani (2016) reforça que, além do caráter normativo, os currículos necessitam responder aos desafios culturais e sociais do presente. O conceito de competência, como definido pelo documento oficial (Brasil, 2018), busca superar dicotomias entre teoria e prática, mas corre o risco de ser reduzido a um instrumento de adaptação ao mercado, promovendo um processo educativo raso, fragmentado e técnico-instrumental.

Diante desse quadro, é fundamental compreender que práticas pedagógicas críticas não emergem automaticamente dos textos normativos. Elas dependem da intencionalidade dos professores, que precisam interpretar e ressignificar os marcos legais à luz de um compromisso político-pedagógico. González e Fensterseifer (2010) destacam que é fundamental que a escola seja espaço de cultura e reflexão crítica, não mero local de adestramento técnico. Assim, a leitura crítica da BNCC exige dos educadores uma postura ativa, capaz de realizar a mediação entre o arcabouço legal e os interesses formativos mais amplos de justiça social.

Arroyo (2012), por sua vez, reforça que a escola é lugar de resistência, especialmente para populações historicamente marginalizadas. O desafio é construir um projeto educativo por meio de um currículo que reconheça a pluralidade cultural e os direitos sociais como fundamentos da prática pedagógica. Nesse sentido, a responsabilidade social da escola ultrapassa o cumprimento de competências prescritas, envolvendo a defesa de uma educação como direito humano fundamental. Giroux (1997) e Apple (2006) lembram que o currículo nunca é neutro, estando sempre atravessado por relações de poder e disputas ideológicas.

Fensterseifer (2013) e Kunz (2012) alertam, em especial na Educação Física, prisma central do trabalho, para os riscos de um ensino tecnicista, que reduz a escola a uma função instrumental. Para eles, a EFE precisa ser compreendida como espaço de experiências culturais corporais que contribuem para a formação crítica e cidadã. Ao articular tais perspectivas com os desafios impostos pela BNCC, compreende-se que o papel da escola não pode ser limitado a indicadores de desempenho, mas precisa assumir sua função social, preparando sujeitos para intervir na sociedade de forma consciente.

Gohn (2010) destaca que a escola é um espaço privilegiado de socialização política, devendo promover autonomia e compromisso ético. O trabalho pedagógico precisa garantir o direito à participação ativa dos estudantes na construção de conhecimentos, favorecendo

práticas inclusivas e democráticas. Essa compreensão vai ao encontro das críticas de Apple (2006) sobre os processos de reprodução cultural, reforçando que cabe à escola a responsabilidade de questionar desigualdades e criar alternativas de emancipação. A justiça social, portanto, necessita ser horizonte orientador das práticas escolares.

Saviani (2021) enfatiza que a efetivação de uma escola crítica e emancipadora depende de condições materiais e de um projeto político consistente. Não basta enunciar princípios transformadores nos documentos oficiais se não houver infraestrutura, valorização docente e formação continuada adequada. Arroyo (2012) complementa que o direito à educação de qualidade está intrinsecamente ligado à luta por políticas públicas inclusivas, que garantam à escola condições de cumprir sua função social. Assim, a BNCC ao ser apropriada criticamente, necessita ser tensionada com uma perspectiva direcionada para a assunção do compromisso emancipador, que exige vontade política e engajamento coletivo.

Pinto (2013) observa que a escola pública brasileira enfrenta desafios complexos, que vão além da simples transmissão de conteúdos. A função social da escola necessita abranger, também, a promoção da equidade, da inclusão e do desenvolvimento integral dos estudantes, reconhecendo suas experiências culturais e sociais como elementos centrais do processo educativo. Nesse sentido, a educação básica assume papel estratégico na redução das desigualdades históricas e na formação de cidadãos críticos, capazes de intervir na sociedade de forma ética e consciente.

Fensterseifer (2020) argumenta que a tarefa educacional na especificidade da escola implica em compreender o contexto sociocultural dos estudantes e os limites das políticas públicas. A escola precisa atuar como mediadora entre conhecimento formal e experiências cotidianas, garantindo que os saberes escolares sejam instrumentos de emancipação e não apenas mecanismos de seleção ou padronização. Essa perspectiva reforça a ideia de que a função social da escola transcende os documentos normativos e exige interpretação crítica e intencionalidade pedagógica.

Pérez Gómez (1998) discute que as funções sociais da escola vão da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. A escola não apenas transmite saberes, mas deveria promover a reflexão crítica, permitindo que os estudantes compreendam e transformem a realidade em que vivem. Essa abordagem reafirma o papel social da educação como espaço de construção coletiva de conhecimento, cultura e cidadania, colocando em evidência a importância de práticas pedagógicas conscientes e historicamente situadas.

Fensterseifer (2007) reforça que a função da escola pública não se limita à instrução formal; ela pode ser espaço de cultura, crítica e participação social. O conhecimento escolar

precisa dialogar com as experiências dos estudantes e contribuir para a formação de sujeitos capazes de intervir na sociedade de forma ética e autônoma. Isso implica enfrentar e superar práticas meramente burocráticas e tecnicistas, buscando sempre a articulação entre teoria e vida concreta.

Pérez Gómez (1998) lembra que a educação necessita promover a reconstrução crítica do conhecimento, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos. Essa função social coloca a escola como mediadora de processos de aprendizagem que integram cultura, valores e experiências sociais, orientando a formação de cidadãos capazes de agir e transformar a realidade em que vivem.

Pinto (2013) destaca que o papel social da escola não se reduz à instrução; ele inclui a promoção de cidadania, solidariedade e justiça social. É essencial que a escola prepare os estudantes para enfrentar desigualdades históricas e participe da construção de uma sociedade mais equitativa, garantindo a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Fensterseifer (2020) argumenta que a tarefa educacional específica da escola envolve articular conteúdos formais e experiências cotidianas, promovendo uma educação crítica e contextualizada. A escola, assim, não apenas transmite informações, mas prepara cidadãos capazes de interpretar, questionar e transformar o mundo em que vivem, cumprindo plenamente sua função social.

Saviani (2019) recomenda que a escola proporcione acesso aos saberes historicamente acumulados, permitindo que todos os estudantes desenvolvam autonomia intelectual e consciência crítica. Essa perspectiva destaca a importância de políticas e práticas que respeitem a diversidade cultural e social, garantindo que a educação contribua efetivamente para a emancipação humana.

Pérez Gómez (1998) reforça que a escola precisa ser um agente de transformação social, promovendo a reconstrução crítica do conhecimento. Isso implica que o currículo, as metodologias e as práticas docentes estejam voltadas para formar cidadãos capazes de intervir na sociedade e transformar as estruturas de desigualdade existentes.

Vivemos em um contexto marcado por transformações intensas nos planos social, cultural e tecnológico, o que impõe à escola novos desafios. A ampliação das desigualdades, a fragmentação dos vínculos comunitários e a emergência de múltiplas identidades tornam urgente repensar os processos educativos. Arroyo (2012) propõe que se reconheçam as subjetividades e trajetórias dos sujeitos escolares, compreendendo a escola como um espaço de acolhimento e escuta ativa. Isso implica não apenas considerar a diversidade, mas valorizar os

saberes e experiências dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento. A escola republicana e democrática precisa formular respostas às perguntas fundamentais do fazer pedagógico, como, por exemplo: o que ensinar, como ensinar, para quem e com qual finalidade?

Pimenta (2002) destaca que reafirmar o papel social da escola pública implica reconhecer que ela compartilha com outras instituições a responsabilidade pela formação dos sujeitos, mas detém um lugar único na sistematização dos saberes e na promoção da justiça social. Para Saviani (2008), é por meio da apropriação dos conhecimentos escolares que o indivíduo se emancipa, tornando-se sujeito histórico e transformador.

Discutir o papel social da escola é, em essência, discutir o tipo de sociedade que se deseja construir. Gadotti (2008) defende a imprescindibilidade de que a escola seja um espaço de resistência, esperança e transformação, onde a utopia de um mundo mais justo é continuamente alimentada. Em tempos de ataques às instituições democráticas, defender a escola pública significa reafirmar o direito à educação como condição básica para a cidadania. No entanto, os desafios são imensos. Morgado (2013), Santos (2025) e Seabra et al. (2024) apontam que as desigualdades estruturais – refletidas na precariedade das escolas, na falta de formação continuada e na exclusão de estudantes com necessidades específicas – comprometem a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

Os obstáculos enfrentados pela escola pública brasileira são múltiplos e complexos. Ainda que a legislação avance na formulação de princípios democráticos e inclusivos, a materialização dessas diretrizes é frequentemente barrada por desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional. Como apontam Carvalho (2023) e Coelho e Mantai (2024), a precariedade das condições de trabalho docente, a ausência de infraestrutura adequada e a desvalorização da profissão são fatores que limitam a construção de práticas pedagógicas transformadoras. Além disso, Santoro Franco (2024) destaca que as diferenças sociais profundas geram processos de exclusão dentro do próprio espaço escolar, dificultando a efetivação do princípio de igualdade de oportunidades.

Historicamente, a educação no Brasil tem sido considerada como motor de desenvolvimento e instrumento de promoção da justiça social, no entanto, no contexto educativo, de maneira hegemônica, parece que essa premissa não tem se efetivado. A escola pública, nesse cenário, que deveria ocupar papel central ao proporcionar acesso ao conhecimento e estimular o pensamento crítico, especialmente entre as camadas mais vulneráveis da população, tem sido “utilizada” para a manutenção de desigualdades, conforme apontado por Libâneo (2012). Segundo Saviani (2020), Veiga (2023) e Freitas e Santos (2023),

é fundamental que a educação escolar contribua com a formação de cidadãos conscientes de seus direitos, deveres e responsabilidades sociais, articulando saberes escolares aos desafios vividos cotidianamente.

Para dar conta disso, Sacristán e Pérez-Gómez (1998), entendem que a responsabilidade educativa da escola necessita ultrapassar uma tarefa exclusivamente reprodutora do processo de socialização, já que se apoia no conhecimento público (ciência, filosofia, cultura, arte) para provocar a produção do conhecimento particular. Nesse contexto, as inevitáveis e legítimas influências que a comunidade exerce sobre a escola e sobre o processo de socialização das novas gerações devem sofrer a mediação crítica do conhecimento, em virtude de suas exigências e necessidades econômicas, políticas e sociais. Para que o processo de socialização seja legítimo, a escola necessita, segundo os autores, por meio do conhecimento, compreender as origens das influências, mecanismos, intenções, consequências, características e efeitos desse tipo de processo de reprodução.

Dewey (1979), por sua vez, reforça a ideia de que a escola tem uma função social essencial: orientar os estudantes na vida em sociedade e preservar as heranças culturais da humanidade, promovendo valores como cooperação, solidariedade e respeito à diversidade. Para o autor, além de integrar os sujeitos ao convívio social, a escola precisa estimular sua capacidade de adaptação às constantes mudanças sociais, evitando que fiquem presos às crenças e limitações dos grupos aos quais pertencem. Essa concepção amplia a função da escola para além da instrução formal, posicionando-a como espaço de construção de novas possibilidades e de afirmação de valores democráticos. É nesse sentido que a escola pública precisa ser compreendida e fortalecida, como lugar de transformação, pertencimento e formação cidadã.

Refletir sobre o papel social da escola implica refletir, ao mesmo tempo, sobre o projeto de sociedade que se pretende constituir. Em tempos marcados por retrocessos, intolerância e ameaças às liberdades democráticas, a escola pública emerge como espaço de resistência e esperança. Como alerta Saviani (2008), sem educação emancipadora, não há sociedade livre. A escola precisa ser mais do que um repositório de conteúdos: deve contribuir com a formação de sujeitos éticos, críticos, solidários e comprometidos com a transformação social. Isso exige políticas públicas consistentes, mas também engajamento da sociedade na valorização da educação como um direito inalienável. Gadotti (2008) afirma que a escola precisa alimentar a utopia de um mundo mais justo, atuando como território de resistência frente às desigualdades e à exclusão.

O caminho, contudo, não é simples, pois envolve disputas ideológicas, interesses econômicos e visões de mundo antagônicas. Como bem apontam Freire (1996) e Saviani

(2020), cabe à escola decidir se será instrumento de reprodução das desigualdades ou de sua superação. Essa escolha determinará o destino não apenas da educação, mas da própria democracia. A escola, portanto, precisaria ser vista como espaço estratégico de luta social e de afirmação de direitos, onde se constrói o futuro coletivo.

2.2 RESPONSABILIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A EFE, tradicionalmente e historicamente associada à prática esportiva e ao desenvolvimento físico, vem adquirindo novos significados no contexto contemporâneo da educação. A valorização crescente de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e integradoras tem impulsionado a EFE a ocupar um lugar de destaque na formação de sujeitos conscientes, autônomos e socialmente comprometidos (Neira, 2011). Nesse sentido, a EFE, possui um compromisso social (Fensterseifer, 2013).

Neste contexto, propõe-se uma reflexão aprofundada sobre as responsabilidades atribuídas à EFE, compreendendo-a como um campo formativo essencial, que possui funções específicas considerando sua condição de componente curricular obrigatório na Educação Básica brasileira. Desse modo, busca-se entender seu papel na produção de conhecimentos e saberes sobre a cultura corporal de movimento, suas contribuições para a constituição da cidadania, da ética e da sensibilidade humana em meio a um cenário educacional em constante transformação.

Refletir sobre a EFE e suas responsabilidades educacionais é imprescindível para que o(a) professor(a) compreenda e qualifique seu projeto educativo, de maneira a influenciar positivamente os processos de ensino, contribuindo para a formação integral dos estudantes. A pergunta central que orienta esta reflexão — qual é a responsabilidade da EFE no contexto escolar contemporâneo? — abre espaço para a defesa da legitimidade da EFE como componente obrigatório, cuja função vai além da dimensão técnica do movimento (Bagnara; Fensterseifer, 2019a). Sua relevância está diretamente associada à capacidade de promover o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, reconhecendo os contextos socioculturais nos quais está inserida e assumindo compromissos éticos e sociais com a formação crítica e democrática dos estudantes (Miranda, 2018).

Como parte integrante do currículo do Ensino Fundamental, a EFE assume compromissos que extrapolam a dimensão corporal, relacionada com o desenvolvimento físico e motor. Ela tem potencial para contribuir com a formação identitária dos sujeitos, promovendo o respeito à diversidade, a valorização das diferenças e a vivência de valores democráticos (Cruz, 1996).

Para tanto, é necessário promover diálogos reflexivos sobre o ensino da EFE, reconhecendo suas especificidades pedagógicas e exigindo uma compreensão ampliada de seu papel. Essa abordagem crítica e contextualizada torna-se fundamental quando se intenciona promover a construção de práticas pedagógicas significativas, que permitam aos estudantes interpretar o corpo e o movimento como expressões culturais carregadas de sentido (Bagnara; Boscatto, 2022).

Historicamente centrada na prática esportiva, a EFE tem ressignificado seus objetivos e ampliado suas possibilidades de intervenção. Hoje, configura-se como um campo de conhecimento que articula aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e principalmente ancorada na produção de conhecimentos e saberes sobre a cultura corporal de movimento. Ao tematizar jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas etc., sob uma ótica crítica, a EFE potencializa a formação humana em sua totalidade.

Essa perspectiva rompe com a premissa do tecnicismo e da racionalidade técnica, e insere a EFE em um projeto de formação que reconhece o corpo como linguagem e o movimento como construção social. Assim, a EFE fortalece-se como espaço privilegiado de formação cidadã e de transformação social (Bezerra; Coutinho, 2025).

Essa ressignificação está respaldada por documentos legais que orientam a educação brasileira, como a LDB (Lei nº 9.394/1996) e a BNCC. Desde a LDB (Brasil, 1996), a EFE passou a ser reconhecida como área indispensável ao desenvolvimento pleno dos estudantes, integrando-se às propostas pedagógicas das escolas.

A obrigatoriedade do componente revela uma valorização do corpo como mediador de experiências significativas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a EFE é convocada a abordar questões como saúde, inclusão, diversidade e cultura corporal de movimento, consolidando-se como espaço de vivência ética, estética e política no cotidiano escolar (Pereira, 2017).

A promulgação da BNCC (Brasil, 2017) representa um marco importante na reestruturação curricular da Educação Básica e para a Educação Física em especial, haja vista a ausência de tradição curricular deste componente curricular. O documento específico da Educação Física, mesmo com críticas, rompe com a visão reducionista da EFE como prática voltada apenas ao esporte ou à aptidão física, propondo uma abordagem crítica e inclusiva.

A BNCC reconhece a EFE como fundamental à formação integral do sujeito e atribui a ela responsabilidades pedagógicas e sociais. No entanto, Neira (2018) destaca que, embora o documento traga avanços conceituais, ele também impõe uma lógica de competências e

habilidades que pode restringir a autonomia docente e o diálogo com os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) locais. De forma semelhante, Betti (2018) aponta que a BNCC incorpora elementos da racionalidade técnica, abrindo margem para retrocessos ao priorizar resultados mensuráveis em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

A BNCC, no caso da EFE, objetiva garantir o acesso às diversas manifestações da cultura corporal de movimento e estimular reflexões críticas sobre suas dimensões sociais, culturais e históricas. Assim, o ensino da EFE necessita ser pautado por fundamentos teóricos e práticos sólidos que assegurem vivências éticas, autônomas e responsáveis (Brasil, 2018).

Essa concepção exige que o professor de EFE aja como mediador de saberes conceituais e corporais, organizando experiências que promovam a autonomia, o pensamento crítico e a cooperação. A EFE torna-se, assim, espaço de convivência democrática, em que valores como o respeito às diferenças, a solidariedade e a equidade são exercitados cotidianamente (Bracht, 1999).

A BNCC reforça ainda a necessidade de uma prática docente sensível à diversidade, o que amplia as responsabilidades sociais da EFE e exige uma atuação pedagógica comprometida com os direitos de aprendizagem de todos os estudantes, em especial os historicamente excluídos. Para Vago (1999), essa inclusão é um imperativo ético e educativo.

Pensar as responsabilidades da EFE na contemporaneidade implica reconhecer sua complexidade e relevância diante das transformações sociais e culturais. Como destacam Darido e Sanches Neto (2020), a superação de práticas tradicionais — como o tecnicismo, o desportivismo e o biologicismo — é condição essencial para uma atuação pedagógica crítica e democrática. Tais concepções, ainda presentes em muitas escolas, acabam por reduzir significativamente o potencial formativo da EFE, limitando seu papel social e educativo (Albuquerque; Del-Masso, 2020). A reflexão sobre essas práticas evidencia a necessidade de construir espaços de aprendizagem que integrem dimensões cognitivas, corporais, afetivas e éticas, promovendo a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, é imprescindível que a EFE assuma um compromisso com a formação de cidadãos críticos, autônomos e socialmente responsáveis, capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos.

Bracht (2003) defende que a EFE necessita assumir uma função crítica na escola, e por meio corpo, qualificar a leitura do mundo. As atividades motoras não podem ser compreendidas apenas por seus aspectos técnicos, mas também pelos valores que mobilizam, pelos significados que carregam, pelos conhecimentos que produzem e pelas habilidades que desenvolvem. Essa visão amplia a compreensão da corporeidade como fenômeno cultural e educativo. Kunz (2020) complementa essa abordagem ao destacar que o ensino da EFE pode contribuir para o

desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, tornando o corpo e o movimento veículos de expressão, criação e transformação social.

Compreender o objeto de conhecimento da EFE é essencial para entender sua função no processo formativo. O conceito de cultura corporal de movimento surge, nesse sentido, como elemento central, articulando práticas corporais com seus significados sociais, políticos e históricos. A partir da década de 1990, com as publicações do Coletivo de Autores (1992), esse conceito passou a ser referência nos debates acadêmicos da área, provocando a ruptura com modelos centrados na aptidão física. Para Souza Neto et al. (2019), essa transformação sinaliza um avanço na valorização da diversidade cultural no currículo da EFE, permitindo o reconhecimento de diferentes práticas corporais como formas legítimas de saber.

Ao considerar a cultura corporal de movimento como parte do currículo escolar, a EFE reafirma seu compromisso com a democracia e a justiça social. Segundo Ferreira et al. (2020), a inclusão da cultura corporal de movimento no PPP fortalece o papel da escola na formação cidadã e crítica dos estudantes. Neira e Nascimento (2022) argumentam que essa perspectiva amplia a compreensão dos estudantes sobre si mesmos e sobre o mundo, reforçando a função educativa da EFE. O movimento corporal, nesse contexto, passa a ser reconhecido como linguagem e meio de construção de sentido, integrando corpo, pensamento, emoções e valores em um processo formativo que transcende a técnica.

Essa perspectiva se aprofunda, ao considerar a cultura corporal de movimento como um conjunto de práticas sociais e historicamente produzidas pelo ser humano, que se manifestam por meio do corpo e do movimento. Autores como o Coletivo de Autores (1992), em sua obra que se tornou um marco para a pedagogia crítico-superadora, argumentam que o objeto de estudo do componente curricular não é o corpo isolado, mas sim as manifestações da cultura humana que se expressam por meio dele. Essa abordagem, também defendida por João Batista Freire (1989), ressalta que as práticas corporais, como jogos e danças, não são naturais, mas sim construções sociais. Tais práticas são entendidas como um saber social que precisa ser sistematizado e mediado no ambiente escolar, fazendo com que a EFE assuma uma função crítica e transformadora, em vez de ser uma mera reprodutora de gestos e habilidades.

Sob uma perspectiva pedagógica, a cultura corporal de movimento se torna o conteúdo a ser problematizado e ensinado. Kunz (1991), em sua crítica à abordagem tecnicista, defende que a prática pedagógica deve ir além do “saber fazer”, buscando o “saber sobre” e o “saber por que se faz”. Essa visão é compartilhada por Darido e Rangel (2005), que apontam a necessidade de uma organização curricular que integre as diferentes manifestações da cultura corporal, como esportes, ginásticas, danças, lutas, jogos e brincadeiras, práticas corporais de

aventura etc., de forma contextualizada. Ao trabalhar com esses conteúdos, o professor necessita incentivar o estudante a compreender suas origens, significados sociais e transformações históricas.

A dimensão sociocultural é um pilar fundamental na compreensão da cultura corporal de movimento, pois as práticas corporais não são neutras. Bracht (1992; 2003) demonstra como o esporte, por exemplo, é imbuído de lógicas sociais, econômicas e políticas que precisam ser desvendadas. Similarmente, Taffarel (1998; 2005) situa a Educação Física no contexto das relações de produção e reprodução da sociedade, argumentando que o componente curricular pode perpetuar ideologias dominantes ou servir como ferramenta de emancipação. A cultura corporal de movimento, sob essa ótica, é o campo de análise em que se revelam as contradições sociais e as relações de poder, como a mercantilização, a exclusão e a estereotipagem de corpos, que podem ser reproduzidas ou questionadas no ambiente escolar.

Buscando demarcar a compreensão acerca do "para que serve a EFE?" no contexto deste trabalho, defende-se uma EFE compreendida como um componente curricular comprometido com a formação crítica, ética e democrática dos estudantes. A partir da BNCC (Brasil, 2018), a EFE assume a responsabilidade de garantir o acesso às diversas manifestações da cultura corporal de movimento, promovendo aprendizagens que transcendam o desenvolvimento físico e motor, que envolvam também a reflexão, o respeito, a inclusão e a construção de sentidos. Bagnara e Fensterseifer (2019a) ressaltam que a EFE, ao se reconhecer como área de conhecimento, necessita organizar um processo educativo que contribua para a autonomia, a responsabilidade e a vivência da cidadania, reafirmando sua relevância no projeto de uma escola republicana e comprometida com a justiça social.

Ao incorporarmos as reflexões de González e Fensterseifer (2010), compreende-se que a EFE viveu, ou em alguns contextos, ainda vive, com uma tensão permanente entre o "não mais" — modelo ultrapassado, tecnicista, esportivizado — e o "ainda não" — o horizonte de uma prática pedagógica emancipadora ainda em consolidação. A EFE, portanto, não pode ser reduzida a uma prática acessória ou periférica, mas compreendida como espaço de disputa curricular e de produção de sentidos sobre o corpo e a cultura. Conforme afirma Bracht (2003), a EFE necessita qualificar a leitura de mundo dos estudantes, possibilitando interpretações críticas da realidade e do papel do corpo na sociedade. Nesse sentido, Bracht et al. (2018), reforçam que a função da EFE é formar sujeitos que compreendam os sentidos socioculturais do movimento e participem ativamente da construção de uma escola democrática. Dessa maneira, a EFE pode se reafirmar como campo de saber legítimo e indispensável à formação cidadã, e a temática da saúde, centralidade deste trabalho, está inserida nessa dinâmica.

2.3 EDUCAÇÃO EM SAÚDE: O QUE PODE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?

A discussão sobre saúde no contexto da EFE tem se ampliado significativamente nas últimas décadas, acompanhando mudanças nas concepções de saúde, nas políticas públicas e nas exigências formativas que recaem sobre a escola. Superar a visão reducionista da saúde como mera ausência de doenças ou como simples resultado da prática regular de atividades físicas é um dos principais desafios apresentados nas últimas décadas. Essa superação exige uma abordagem multifatorial, coletiva e crítica, que considere os determinantes sociais, econômicos, culturais e ambientais que atravessam a vida dos sujeitos. Diante desse cenário, a EFE adquire um papel estratégico ao articular o estudo sobre a cultura corporal de movimento com uma formação cidadã e emancipatória, contribuindo de maneira efetiva para a educação em saúde e para o fortalecimento do direito à saúde como conquista social.

Apesar dos avanços recentes no debate acadêmico e nas práticas pedagógicas, ainda se observa a prevalência de uma abordagem biologicista, que limita a saúde à dimensão física, ao desempenho corporal e à prevenção de fatores de risco para doenças diversas (Canguilhem, 2009; Nahas, 2017). Essa visão fragmentada e reducionista sobre a saúde precisa ser superada, em favor de uma compreensão ampliada da saúde, reconhecendo-a como um processo complexo, socialmente construído, subjetivo e culturalmente situado. É necessário, portanto, que a EFE promova uma reflexão crítica sobre a saúde, articulando aspectos físicos, psicológicos, sociais, ambientais, culturais, econômicos e políticos, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes sobre as diversas nuances que compõem o conceito contemporâneo e a compreensão da saúde enquanto tema de responsabilidade coletiva.

Mantovani, Maldonado e Freire (2021) realizaram uma revisão integrativa abrangente sobre a relação entre EFE e saúde, analisando 41 publicações recentes na área. Os resultados dessa revisão revelam que a maioria dos estudos ainda se apoia predominantemente em implicações biológicas do exercício físico, reforçando uma visão limitada, reducionista e esportivista da saúde, que privilegia o desempenho corporal e a aptidão física como indicadores centrais. Essa constatação evidencia a permanência de uma abordagem técnica e fragmentada da saúde, que desconsidera sua complexidade e sua dimensão sociocultural. Tal quadro é igualmente criticado por Nahas (2020), que enfatiza a necessidade urgente de superar a fragmentação das concepções tradicionais de saúde presentes nas escolas.

Para Nahas (2020), uma abordagem efetiva sobre a saúde necessita valorizar o bem-estar biopsicossocial dos estudantes, considerando os múltiplos contextos de vida que influenciam suas condições de saúde e suas práticas corporais. Casagrande et al. (2023)

ressaltam que a promoção do estudo sobre a saúde na escola necessita considerar as condições sociais, culturais e emocionais dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os determinantes sociais da saúde. Assim, o professor de EFE torna-se um agente fundamental na formação integral dos estudantes, articulando saberes e práticas que conectam corpo, cultura, saúde e cidadania em um processo educativo emancipatório.

Nesse contexto, Arroyo (2012) defende a necessidade de construção de um currículo escolar que valorize a pluralidade de saberes e a contextualização histórica das práticas educativas, o que implica necessariamente, no caso da EFE, a redefinição das concepções de saúde. Essa ampliação exige a incorporação de temas relacionados às dimensões sociais, culturais, emocionais e políticas, deslocando o foco no debate biológico sobre o tema para um sentido mais amplo. Torna-se, assim, pertinente questionar: o que realmente entendemos por saúde? O que significa qualidade de vida, tema que comumente é relacionado pelas concepções mais tradicionais da EFE à saúde? E, principalmente, quais as possibilidades de tematização desses conceitos de modo significativo no ambiente escolar, considerando o tempo que a EFE possui para tematizar o universo da cultura corporal de movimento?

Refletir sobre essas indagações é fundamental para superar leituras estreitas e para ampliar a compreensão do potencial que a EFE possui na tematização da saúde na escola. Oliveira e Bracht (2019) reforçam que o ensino da saúde na EFE necessita dialogar com os interesses, experiências e condições concretas de vida dos estudantes, incentivando práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica e a transformação social, em consonância com uma educação comprometida com a emancipação e a justiça social.

Além das fundamentações teóricas e críticas, é importante destacar que a promoção da saúde no contexto da EFE também encontra respaldo em documentos normativos que orientam a educação brasileira. A BNCC reconhece a saúde como um dos temas contemporâneos transversais, enfatizando a importância de práticas pedagógicas que favoreçam a formação integral dos estudantes e a construção de uma cultura de cuidado de si, do outro e do ambiente (Brasil, 2017).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já apontavam, desde o final da década de 1990, para a necessidade de tratar a saúde de maneira interdisciplinar e contextualizada, destacando o papel da escola na construção de valores e atitudes que contribuam para o bem-estar coletivo (Brasil, 1998). No campo das políticas públicas, o Programa Saúde na Escola (PSE) e a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) reforçam a articulação entre os setores da saúde e da educação, estabelecendo diretrizes para ações educativas que considerem os determinantes sociais da saúde e promovam o protagonismo juvenil.

Assim, o trabalho da EFE, orientado por uma concepção ampliada de saúde, não apenas se alinha aos avanços teóricos e pedagógicos, mas também atende às diretrizes legais vigentes, consolidando-se como parte integrante do compromisso da escola com a formação cidadã e a equidade social. Com frequência, a EFE (e nesse interim se encontra a temática saúde) é reduzida a concepções que visam "promover a saúde dos estudantes", "incentivar o gosto pelo esporte" ou "combater o sedentarismo escolar" (Bagnara; Fensterseifer, 2019a). Embora essas perspectivas possam ser relevantes, elas refletem uma visão restrita e predominantemente biológica da saúde, que negligencia suas dimensões culturais, sociais e subjetivas. Tal abordagem limita o entendimento da saúde ao funcionamento corporal e à prevenção de doenças, sem considerar os complexos determinantes sociais, culturais e econômicos que permeiam a vida dos estudantes.

Santos (2021) chama a atenção para a urgência de se reconhecer a saúde escolar como fenômeno atravessado por múltiplos fatores, que vão desde as condições socioeconômicas, passando pelo acesso a espaços de lazer e práticas culturais, até as relações interpessoais e o impacto das políticas públicas de educação e saúde. Essa perspectiva amplia o campo teórico da Educação Física, indicando que a saúde não é apenas um atributo individual, mas uma construção coletiva, socialmente situada e sujeita a desigualdades estruturais. Assim, a EFE assume uma responsabilidade maior: contribuir para a formação crítica dos estudantes, possibilitando que compreendam as condições que influenciam sua saúde individual e coletiva, fornecendo um quadro referencial básico para que possam atuar de modo autônomo, crítico e responsável em relação a esses fatores.

Desse modo, é prudente que os professores de EFE tenham cautela ao abordar o conceito de saúde restrito apenas a aspectos individuais, como a prática exclusiva de atividades físicas, que se limita a uma perspectiva biologicista incapaz de abarcar a complexidade da condição humana. Tal visão fragmentada não reconhece que a saúde é envolta e atravessada por múltiplas dimensões — físicas, emocionais, sociais, culturais, políticas e econômicas — que estão articuladas à compreensão aprofundada sobre o tema. Portanto, para produzir conhecimentos e saberes densos e aprofundados sobre a saúde, é imprescindível adotar uma concepção ampliada e integradora do tema. Essa abordagem amplia a responsabilidade da EFE, exigindo que o ensino contemple as diversas condições sociais que permeiam a vida dos estudantes.

A persistência de uma visão fragmentada da saúde, tão bem apontada por Nahas (2020) e evidenciada pela revisão de Mantovani, Maldonado e Freire (2021), reflete uma lógica que se enraíza em uma compreensão cartesiana do ser humano. Essa perspectiva, que separa mente e corpo e reduz a saúde a um mero funcionamento biológico, desconsidera a complexidade das

interações humanas com o ambiente e com as estruturas sociais. Desse modo, é crucial que a EFE se posicione de forma contundente contra essa simplificação, reconhecendo que a saúde é um direito e um produto das condições de vida.

O desafio, portanto, reside em compreender como a EFE pode, efetivamente, desconstruir essa visão. Para isso, é imperativo que os professores de EFE sejam capazes de problematizar as raízes das desigualdades em saúde e de promover discussões sobre como o acesso a recursos, a qualidade do ambiente e as relações sociais impactam diretamente no bem-estar dos estudantes e suas famílias (Darido; Rangel, 2005). Isso implica, fundamentalmente, tomar como mote um conceito ampliado de saúde.

A crítica às abordagens reducionistas da saúde também encontra respaldo nas pesquisas sobre a EFE. Ao realizarem uma revisão sistemática da literatura sobre Educação Física e saúde nas escolas públicas, Narduchi e Struchine (2023) identificaram a presença expressiva de concepções biomédicas e comportamentais, enquanto perspectivas socioambientais e crítico-reflexivas aparecem com menor frequência. Esse cenário evidencia a importância de ampliar as possibilidades pedagógicas da área, superando práticas centradas exclusivamente na prescrição de comportamentos e na transmissão de informações. Nessa direção, Carvalho (2009) destaca a necessidade de relacionar a atividade física e a saúde aos condicionantes econômicos, culturais, étnicos e políticos que influenciam as experiências e as possibilidades de escolha dos sujeitos.

No âmbito escolar, essa compreensão implica transformar as práticas corporais em oportunidades para investigar e problematizar situações presentes no cotidiano dos estudantes. Além de abordar os possíveis benefícios da atividade física, a Educação Física pode promover discussões sobre o acesso aos espaços de lazer, as desigualdades de participação nas práticas corporais, os padrões de beleza e as condições que favorecem ou dificultam o cuidado com a saúde. Assim, a educação em saúde não se limita à orientação de condutas individuais, mas contribui para que os estudantes compreendam criticamente as relações entre suas experiências, as condições de vida e a saúde coletiva.

Como já descrito, a concepção ampliada de saúde reconhece que ela vai além da ausência de doenças, incorporando dimensões físicas, mentais, sociais, culturais, econômicas e ambientais que influenciam o bem-estar humano. Essa perspectiva holística é essencial para compreender as complexidades da saúde na sociedade contemporânea, considerando que fatores como condições de vida, educação e participação social são determinantes cruciais para a saúde das populações (Batistella, 2011; Neves, 2021). Ao integrar essas múltiplas dimensões,

a saúde passa a ser entendida como resultado da interação entre indivíduos e contextos sociais, promovendo o desenvolvimento humano pleno e a qualidade de vida.

Além disso, a concepção ampliada de saúde destaca a importância da equidade no acesso aos recursos e serviços que promovem o bem-estar. Ao considerar desigualdades sociais e estruturais, essa perspectiva busca identificar e superar barreiras que impedem grupos vulneráveis de alcançar a saúde plena. Nesse sentido, a promoção da saúde torna-se uma responsabilidade coletiva, exigindo ações articuladas entre diferentes setores da sociedade, como entidades de saúde, de educação e assistência social (Neves, 2021; Batistella, 2011). Tal abordagem amplia a compreensão da saúde, reconhecendo que a justiça social é elemento central para o bem-estar e a saúde da população.

Essa visão também enfatiza a necessidade de políticas públicas que integrem saúde, educação, trabalho, meio ambiente e cultura, reconhecendo que a saúde é influenciada por uma rede complexa de fatores sociais e ambientais. O Plano Nacional de Saúde 2020-2023, por exemplo, buscou ampliar e qualificar o acesso aos bens e serviços de saúde, promovendo a equidade (Brasil, 2020). A formulação de políticas intersetoriais, desse modo, necessita refletir a compreensão de que a saúde não é um objetivo isolado, mas resultado de processos sociais, econômicos e culturais integrados.

Além disso, a dimensão cultural da saúde, frequentemente negligenciada, ganha relevância quando se pensa na EFE. As práticas corporais são intrinsecamente culturais, e sua abordagem na escola necessita respeitar e valorizar a diversidade de manifestações corporais presentes na comunidade escolar. Isso inclui desde as brincadeiras populares até as danças regionais, passando pelas diferentes formas de expressar o corpo em movimento, reconhecendo que cada cultura possui suas próprias compreensões sobre o que é ser saudável e viver bem (Kunz, 1994).

A EFE, ao explorar o universo da cultura corporal de movimento, oferece uma janela para entender como diferentes sociedades constroem suas relações com o corpo, com o movimento e, consequentemente, com a saúde. Ao invés de impor um modelo único de corpo “saudável”, a EFE pode promover o respeito às individualidades e às escolhas, desde que estas não comprometam o bem-estar coletivo. Isso fortalece a autonomia dos estudantes, permitindo que eles construam seus próprios caminhos para a saúde e compreendam os impactos que decisões individuais e coletivas possuem na saúde das pessoas.

É nesse ponto que a EFE se conecta com o campo da educação em saúde, que busca construir conhecimentos a partir das experiências e saberes dos próprios sujeitos, contudo, sem se encerrar nelas. Ao invés de uma abordagem de “cima para baixo”, a EFE pode se tornar um

espaço de diálogo horizontal, em que estudantes e professores constroem juntos os significados da saúde, considerando as realidades locais e as vozes silenciadas, conforme preconiza (Freire, 1996).

A promoção de ambientes escolares saudáveis, que vão além da prática de exercícios, também é um campo fértil para a atuação da EFE. Isso envolve discutir a qualidade da merenda, a segurança dos espaços de lazer, a prevenção do *bullying* e o respeito à diversidade (Casagrande et al., 2025). A Educação Física, com sua inerente relação com o corpo e o movimento no espaço escolar, pode ser uma voz ativa na defesa de uma escola que realmente promova a compreensão do bem-estar integral.

A superação do sedentarismo, embora seja uma meta relevante, não pode ser o único foco da EFE em saúde. É preciso ir além da contagem de passos ou da prática de exercícios físicos ou esportes competitivos. A valorização do movimento como expressão, como ludicidade, como forma de estar no mundo e de se relacionar com o outro, é o que realmente diferencia a Educação Física (Kunz, 2004) de outros componentes curriculares. Assim, abordar a temática da saúde na EFE, se torna menos sobre "fazer exercício" e mais sobre "viver em movimento", compreendendo-o de forma plena e significativa.

Portanto, no que concerne ao tema da saúde, a provocação "O que pode a EFE?", encontra resposta na capacidade que o componente curricular possui para se reinventar, de abandonar as amarras de uma visão estreita e reducionista, abarcando a complexidade que envolve a temática da saúde humana. Ao se alinhar a uma perspectiva sociocultural e crítica, a EFE se consolida como um componente curricular estratégico para contribuir com a formação de cidadãos conscientes, autônomos e engajados na constituição de uma sociedade mais justa e saudável.

A redefinição das concepções de saúde na EFE, implicam na realização de uma revisão profunda das metodologias de ensino, conteúdos ensinados e conhecimentos produzidos, conforme proposto por Arroyo (2012). Isso significa que o currículo da EFE necessita ser dinâmico e flexível e capaz de incorporar as questões emergentes relacionadas à saúde, como a saúde digital, o impacto das redes sociais na autoimagem corporal e os desafios da alimentação ultraprocessada. Tais temas, embora contemporâneos, necessitam ser abordados sob a ótica dos determinantes sociais, para evitar a mera culpabilização individual.

O conceito de equidade em saúde, intrinsecamente ligado à concepção ampliada, também necessita ser considerado um norteador para o desenvolvimento dos processos educativos na EFE. Isso significa reconhecer que as necessidades de saúde variam entre os diferentes grupos sociais e que a escola, além de promover análises para compreender a origem

e os desdobramentos de tais desigualdades (Santos, 2021) necessita atuar como espaço de produção de conhecimentos que vão além da mera transmissão de conteúdos, articulando teoria e prática de forma crítica e reflexiva. Conforme Pérez Gómez (1998), esse processo envolve reconstrução do saber a partir das experiências dos estudantes, promovendo aprendizagem significativa e emancipadora.

Em suma, o que a EFE pode fazer pela compreensão da saúde e suas nuances possui potencial transformador. Seu potencial ultrapassa a dimensão corporal ou biológica, para alcançar esferas sociais, políticas, culturais e subjetivas. Ao adotar uma concepção ampliada de saúde, ancorada em princípios de justiça social, equidade, diálogo e interdisciplinaridade, a EFE se posiciona como um componente curricular potente para contribuir com a formação de sujeitos críticos, autônomos e engajados na defesa do direito à saúde em todas as suas dimensões. Educar em e para a saúde, no contexto da EFE, é educar para a vida — com dignidade, com pertencimento e com consciência coletiva.

2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A ESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO

A EFE, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, historicamente tem sido alvo de reduções conceituais que a confinam a uma dimensão estritamente biológica ou tecnicista, centrada na prática motora repetitiva ou no desenvolvimento da aptidão física como fim em si mesmo. Bracht (1999) evidencia que essa abordagem está ancorada em uma concepção mecanicista do corpo, que prioriza o rendimento e o desempenho físico como objetivos principais da intervenção pedagógica.

Daólio (1995) complementa essa crítica ao apontar que essa visão desconsidera a complexidade simbólica e cultural do corpo, negligenciando as dimensões subjetivas e sociais que perpassam as experiências corporais dos estudantes. Essa limitação contribuiu para que a EFE fosse, por muito tempo, tratada apenas como atividade escolar e não como um componente curricular com intencionalidade pedagógica clara. Essa estrutura de ensino tradicional, baseada na reprodução de gestos e padrões motores padronizados, acaba por limitar o potencial formativo da EFE.

Kunz (1994) propõe a superação dessa lógica por meio de uma pedagogia que compreenda o movimento como linguagem e como expressão das vivências sociais dos sujeitos. Nessa mesma direção, Betti (1991) defende a necessidade de romper com os modelos técnicos e instrumentalizados, propondo uma abordagem mais dialógica e significativa, centrada no

contexto sociocultural dos estudantes e nas possibilidades de produção coletiva do conhecimento sobre o corpo e o movimento.

Nessa perspectiva, é fundamental na estruturação do processo de ensino considerar a diversidade dos sujeitos e das práticas corporais, valorizando o currículo como espaço de reflexão crítica e não apenas de aplicação técnica. Freire (1996), ao tratar da educação libertadora, nos inspira a pensar a EFE como um espaço de diálogo, escuta e problematização da realidade vivida pelos estudantes. Oliveira e Bracht (2019) reforçam esse ponto ao afirmarem a necessidade de a EFE promover a autonomia dos estudantes, articulando o saber corporal com os determinantes sociais e culturais que moldam as práticas de saúde, lazer e o universo da cultura corporal de movimento em sua polissemia simbólica.

A BNCC (Brasil, 2017) também reforça a necessidade de um ensino estruturado, ao propor que a EFE seja organizada de forma a desenvolver competências relacionadas à cultura corporal de movimento. Essa diretriz exige planejamento pedagógico intencional, capaz de conectar conteúdos e experiências, favorecendo o protagonismo dos estudantes.

Organizar o ensino implica conceber o currículo como espaço de construção de sentidos, e não apenas como uma lista de conteúdos a serem estudados. Nesse contexto, Oliveira e Bracht (2019) destacam que a estruturação da EFE necessita se orientar por princípios pedagógicos que valorizem a participação ativa dos estudantes e a problematização da realidade escolar.

Para que a EFE cumpra seu papel formativo, é necessário estruturar o ensino com base em estratégias didáticas que deem unidade ao processo pedagógico. Entre essas estratégias, destacam-se as unidades temáticas e as sequências didáticas, que permitem articular conteúdos, objetivos e experiências de forma progressiva e integrada. As unidades temáticas podem ser definidas como conjuntos de conteúdos organizados em torno de um eixo central, possibilitando uma abordagem ampla e contextualizada de determinadas práticas corporais. Darido e Rangel (2005), por exemplo, enfatizam a importância de uma organização curricular que promova a interdisciplinaridade e a contextualização dos saberes na EFE.

De acordo com Bagnara e Fensterseifer (2019a), essa organização favorece a conexão entre diferentes saberes e evita a fragmentação das aulas, permitindo que os estudantes compreendam o sentido das práticas desenvolvidas. Ao trabalhar uma unidade temática, o professor cria um ambiente de aprendizagem no qual os conteúdos não aparecem de forma aleatória, mas estão articulados entre si por um fio condutor.

Essa organização dá sentido ao ensino e possibilita que os estudantes percebam a relação entre os conhecimentos produzidos ao longo das aulas. Já as sequências didáticas correspondem aos desdobramentos concretos das unidades temáticas. Segundo Zabala (1998, p. 43), “a

sequência didática é um conjunto ordenado e articulado de atividades, com objetivos claros e progressão lógica, que busca dar sentido e continuidade ao processo de ensino e aprendizagem".

Kochenborger (2024) complementa que, na EFE, as sequências didáticas possibilitam a integração entre teoria e prática, ação e reflexão, assegurando que as aprendizagens ocorram de forma processual. Essa abordagem rompe com a improvisação e garante um planejamento consistente, que respeita os tempos e modos de aprendizagem dos estudantes. Ao organizar sequências didáticas, o professor pode, por exemplo, planejar atividades progressivas que comecem com experiências simples, avancem para desafios intermediários e culminem em tarefas de maior complexidade.

Essa progressão favorece a construção de competências motoras, cognitivas e sociais, respeitando a diversidade de ritmos de aprendizagens e necessidades de cada turma. No contexto da EFE, as sequências didáticas também permitem retomar conteúdos, reforçar aprendizagens e promover conexões entre diferentes experiências corporais e conteúdos tematizados. Isso proporciona a realização de uma abordagem pedagógica coerente, capaz de consolidar conhecimentos e estimular reflexões sobre o corpo e o movimento. Neira e Nunes (2009) corroboram essa ideia ao defenderem que a progressão e a retomada de conteúdos são cruciais para a consolidação de saberes e o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada das práticas corporais.

Para ilustrar essa abordagem, podemos considerar uma unidade temática sobre "jogos e brincadeiras". A sequência didática poderia iniciar com a investigação das brincadeiras trazidas pelos estudantes de seus contextos familiares, avançar para a análise de jogos de outras culturas e culminar com a criação de novos jogos pelos próprios estudantes. Essa organização não apenas valoriza os saberes prévios dos estudantes, mas também promove a construção coletiva do conhecimento. Além disso, possibilita a compreensão do caráter cultural e histórico das práticas da cultura corporal de movimento, superando uma visão meramente técnica ou biológica da EFE.

Outro exemplo seria uma unidade temática sobre "danças". A sequência didática poderia começar com danças populares da região, avançar para o estudo de diferentes estilos culturais e culminar com apresentações criativas elaboradas pelos estudantes, articulando movimento, expressão e conhecimentos conceituais e histórico-culturais. Essa abordagem amplia a concepção de EFE, pois permite que as aulas sejam espaços de produção de sentidos, não apenas de reprodução de técnicas.

Assim, a estruturação do ensino fortalece a função pedagógica do componente curricular, articulando prática corporal e reflexão crítica. As sequências didáticas também

favorecem a articulação interna da EFE, conectando diferentes dimensões da cultura corporal de movimento. Por exemplo, uma unidade temática sobre esportes pode dialogar com questões sociais, históricas e culturais, ampliando a compreensão crítica dos estudantes sobre o fenômeno esportivo. Estruturar o ensino da EFE por meio de sequências didáticas, portanto, proporciona intencionalidade e progressão pedagógica.

Essa organização permite que os estudantes estabeleçam relações entre os conteúdos, construam aprendizagens significativas e desenvolvam competências que ultrapassam o domínio técnico, incorporando também dimensões sociais, culturais e cognitivas. Tani (2000) destaca que a EFE necessita ir além do desenvolvimento motor, abrangendo as dimensões afetivas, sociais e cognitivas, para uma formação integral do indivíduo.

Segundo Bagnara e Fensterseifer (2019a), a fragmentação histórica das aulas de EFE levou a uma prática desarticulada, frequentemente reduzida a atividades isoladas sem relação entre si. As sequências didáticas surgem como alternativa para enfrentar esse problema, pois estruturam um caminho didático articulado, com objetivos definidos e coerência interna. Para além da organização dos conteúdos, as sequências didáticas possuem potencial para favorecer uma relação pedagógica baseada na escuta e no diálogo.

Ao articular as experiências anteriores dos estudantes com novos desafios, promove-se uma aprendizagem contextualizada e conectada com a realidade, valorizando seus saberes prévios e vivências corporais. Nessa perspectiva, o professor deixa de atuar apenas como transmissor de conteúdos e assume o papel de mediador do conhecimento. Sua função passa a ser a de planejar, articular e problematizar conceitos e proporcionar experiências que possibilitem aos estudantes compreenderem o corpo e o movimento como expressões culturais e históricas.

Quando bem planejadas, as sequências didáticas possibilitam que cada aula seja parte de um processo maior, em vez de um evento isolado, reforçando a intencionalidade educativa e a função formativa da EFE. O Coletivo de Autores (1992), por exemplo, já apontava a necessidade de uma organização pedagógica que superasse a fragmentação e garantisse a intencionalidade do ensino na EFE. As sequências didáticas também permitem adequar o ensino ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Cada etapa da sequência pode contemplar objetivos específicos, respeitando a diversidade de ritmos de aprendizagem e potencialidades, o que garante um processo de ensino inclusivo e significativo para todos os estudantes. Em termos práticos, a elaboração de uma sequência didática requer planejamento detalhado, definição de objetivos claros, escolha criteriosa de conteúdos e estratégias avaliativas coerentes. Cada etapa necessita se articular com

a anterior e preparar o terreno para a seguinte, formando um processo didático-pedagógico coeso. Ao integrar as dimensões da prática corporal e conceitual, o professor amplia as possibilidades de intervenção pedagógica e contribui para a formação integral dos estudantes.

Cada nova atividade é planejada para dialogar com vivências anteriores, ampliando e ressignificando conhecimentos, em um movimento constante de reconstrução pedagógica. Essa abordagem está alinhada à concepção de educação defendida por Freire (1996), que propõe um ensino problematizador, no qual os estudantes não são receptores passivos, mas sujeitos ativos na construção do conhecimento. Nesse sentido, as sequências didáticas funcionam como instrumentos de emancipação pedagógica.

A intencionalidade pedagógica é, portanto, o eixo central das sequências didáticas. Não basta apenas organizar atividades ou ações em uma ordem lógica; é preciso que cada escolha esteja fundamentada em objetivos educativos claros, vinculados ao desenvolvimento dos estudantes, com produção de aprendizagens e alinhadas às finalidades da EFE. Além disso, as sequências didáticas possibilitam uma abordagem mais flexível e adaptável. O professor pode replanejar etapas de acordo com o diagnóstico realizado da turma, ajustando as atividades conforme as necessidades, dificuldades ou avanços dos estudantes, sem perder a coerência geral do percurso pedagógico.

Essa flexibilidade é fundamental para articular o ensino à realidade escolar e particularidades de cada turma, marcada por diversidade de contextos, recursos e experiências prévias dos estudantes. Em vez de um modelo rígido, a sequência didática precisa ser entendida como um guia que orienta a prática docente e garante que os objetivos formativos sejam alcançados. Outro aspecto relevante das sequências didáticas é sua contribuição para a avaliação formativa. Como cada etapa está articulada a objetivos específicos, o professor pode acompanhar a evolução na aprendizagem dos estudantes ao longo do processo, utilizando os resultados de avaliações e análises para planejar retomadas e ajustes pedagógicos.

Essa forma de avaliação contínua, defendida por Zabala (1998), permite ao professor compreender como os estudantes estão produzindo suas aprendizagens, indo além de uma lógica meramente classificatória. Assim, a avaliação se torna parte integrante do processo pedagógico, retroalimentando a prática e potencializando o ensino.

Para que isso se concretize, é essencial que o planejamento seja participativo e considere as características da turma. A escuta ativa dos estudantes possibilita que o professor identifique interesses e necessidades, tornando as sequências didáticas mais contextualizadas e eficazes. A estruturação do ensino com base em sequências também contribui para a superação de práticas

improvisadas, ainda comuns em muitas escolas. A ausência de planejamento detalhado compromete a intencionalidade pedagógica e reduz o potencial educativo da EFE.

Quando as aulas são organizadas em unidades e sequências bem definidas, o professor assegura que cada processo pedagógico tenha sentido e contribua efetivamente para os objetivos formativos do componente curricular. Essa coerência pedagógica fortalece o papel da EFE como componente curricular essencial. Betti e Zuliani (2002) defendem que um ensino significativo depende de planejamento consciente e fundamentado. Nesse sentido, as sequências didáticas podem se configurar como ferramentas indispensáveis ou como alternativas interessantes para organização dos processos didático-pedagógicos, pois sistematizam o ensino e possibilitam que ele não se reduza a atividades desarticuladas e sem continuidade.

Outro aspecto fundamental das sequências didáticas é que elas favorecem a construção de uma visão mais ampla do movimento humano e dos conteúdos tematizados. Ao integrar diferentes dimensões das práticas corporais, possibilitam que os estudantes compreendam o corpo como expressão cultural e não apenas como máquina biológica. Essa perspectiva amplia a função da EFE, permitindo que o componente curricular atue na formação de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente engajados. Gonçalves (1994), por exemplo, argumenta que a EFE necessita promover a formação de cidadãos críticos e atuantes, capazes de compreender e transformar a realidade.

Assim, a estruturação do ensino com base em sequências didáticas não é apenas uma questão metodológica, mas um compromisso pedagógico. A estruturação do ensino com base em unidades temáticas e sequências didáticas pode ser entendida, em muitos contextos, como um eixo central para a ressignificação da EFE. Ao planejar intencionalmente o percurso pedagógico, o professor potencializa a promoção de aprendizagens contextualizadas, críticas e culturalmente relevantes.

Em síntese, organizar a EFE dessa forma significa reconhecer seu papel como componente curricular capaz de articular movimento, cultura e educação. Ao estruturar o ensino com clareza e intencionalidade, cria-se um ambiente no qual os estudantes podem não apenas aprender conteúdos, mas construir sentidos, desenvolver autonomia e ampliar sua compreensão sobre o corpo e o mundo. O Coletivo de autores (1992), no contexto da abordagem crítico-superadora, já apontava para a necessidade de que a EFE fosse um espaço de produção de conhecimento e de transformação social.

2.5 UMA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NOS TRABALHOS ACADÊMICOS

A EFE, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consolidou-se como um espaço estratégico para a promoção da saúde integral dos estudantes, um conceito que vai além da dimensão biológica, para abranger aspectos emocionais, sociais, culturais e ambientais. Historicamente, a disciplina era percebida apenas como uma prática esportiva, focada no desenvolvimento motor e em habilidades atléticas. No entanto, a perspectiva contemporânea expandiu seu escopo, incorporando práticas pedagógicas críticas e reflexivas. Essa abordagem redimensionada permite que a EFE atue de forma interdisciplinar, articulando teoria, prática e políticas públicas vigentes, como o Programa Saúde na Escola (PSE), para criar um ambiente de aprendizado holístico (Pinheiro, 2018). Essa evolução teórica e prática é fundamental para a formação de cidadãos mais conscientes e saudáveis em todos os sentidos.

Para mapear e analisar a produção acadêmica mais recente sobre esse tema foram selecionadas teses e dissertações publicadas entre 2018 e 2025[2], buscando dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha por esse recorte temporal não é aleatória: ela se justifica pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, um marco que orientou uma onda de pesquisas voltadas à articulação curricular e à busca por práticas pedagógicas mais integradas. A literatura mapeada evidencia uma clara expansão na concepção de saúde dentro da EFE, superando as abordagens biomédicas e reducionistas. Atualmente, o movimento corporal, as relações sociais, os contextos culturais e ambientais são vistos como componentes essenciais para a promoção da saúde integral (Ferreira, 2023; Lima, 2023). Portanto, a EFE emerge como um campo privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas, alinhadas às diretrizes da BNCC e do PSE.

Apesar desse avanço conceitual, ainda são percebidas lacunas significativas nos processos educativos. Muitas vezes, os professores continuam a reproduzir modelos tecnicistas herdados, demonstrando a urgência de uma formação continuada que articule de forma efetiva a teoria com a prática reflexiva (Gonçalves, 2020; Pereira, 2021).

A superação dessas limitações é um passo necessário para consolidar abordagens pedagógicas que realmente considerem a integralidade da saúde e o cuidado coletivo, formando profissionais capazes de atuar de forma inovadora e humanizada. Diante desse cenário, o presente capítulo se propõe a apresentar o estado do conhecimento sobre a relação entre EFE e saúde, organizando e sistematizando informações sobre as dimensões da saúde em uma

[2] Indexados até a data da realização da busca: 05 de agosto de 2025.

perspectiva multifatorial, as estratégias didático-pedagógicas e o alinhamento com as políticas públicas. A análise serve como uma base robusta para a construção de propostas pedagógicas consistentes, que sejam ao mesmo tempo contextualizadas e cientificamente embasadas (Santos, 2022; Oliveira, 2023).

Após a etapa inicial de levantamento, procedeu-se à análise dos títulos das teses e dissertações identificadas. A partir dessa triagem preliminar, foram pré-selecionados os trabalhos que apresentaram relação direta com a temática desta pesquisa. Com base nesse processo, chegou-se ao quantitativo de produções apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Quantitativo de trabalhos selecionados por termo de busca

Termo de Busca	**Quantidade Total**	**Trabalhos Selecionados**
“Educação Física Escolar” AND saúde	40	6
“Educação Física Escolar” AND “saúde coletiva”	8	2
“Educação Física” AND escola AND saúde	30	4
“Educação Física Escolar” AND (determinantes OR “promoção da saúde” OR multifatorial)	12	2
BNCC AND “Educação Física” AND saúde	15	2
Total	**105**	**16**

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A distribuição apresentada no Quadro 1 evidencia que a relação entre EFE e saúde aparece na produção acadêmica sob diferentes enfoques, nem sempre articulados à perspectiva multifatorial adotada neste estudo. A partir disso, avançou-se para a análise das dimensões da saúde contempladas e das principais proposições pedagógicas identificadas nos trabalhos selecionados.

Quadro 2 - Distribuição dos trabalhos por dimensões da saúde

Estudo	**Dimensões de Saúde Abordadas**	**Principais Proposições Pedagógicas**
Almeida (2018)	Física, Emocional, Social	Integração com o PSE e prática pedagógica crítica.
Almeida, Juliana (2020)	Física, Emocional, Social	Análise histórica e proposições curriculares atuais.
Andrade (2022)	Física, Emocional, Social	Intervenções para engajamento discente com base na Teoria da Autodeterminação.
Barbosa (2024)	Física, Emocional, Social, Cultural	Projetos interdisciplinares, integração curricular e cultura corporal.

Batista (2020)	Física, Emocional, Social, Cultural	Abordagem crítica dos determinantes sociais da saúde.
Dias (2023)	Física, Emocional, Social, Cultural	Reflexão sobre contexto social e cuidado coletivo.
Ferreira (2023)	Física, Emocional	Micro-rotinas de mindfulness e atenção plena.
Gonçalves (2023)	Física, Emocional, Social, Cultural	Sequência lúdica e cooperativa, engajamento e autocuidado.
Lima (2023)	Física, Emocional, Social, Cultural	Jogos, rodas de conversa, registro reflexivo e participação ativa.
Lodeyro (2019)	Física, Emocional, Social	Integração com o Programa Saúde na Escola (PSE) e trabalho pedagógico contínuo.
Morais (2020)	Física, Emocional, Social, Cultural	Práticas corporais de aventura e conexão com a natureza.
Oliveira (2023)	Física, Emocional, Social, Cultural	Perspectiva política e social da saúde na escola.
Pereira (2021)	Física, Emocional, Social, Cultural	Promoção de saúde coletiva e articulação interdisciplinar.
Pinheiro (2018)	Física, Emocional, Social, Cultural	Alinhamento da EF com a BNCC e desenvolvimento integral da saúde.
Santos (2022)	Física, Emocional, Social, Cultural	Valorização da diversidade corporal e cuidado coletivo.
Silva (2019)	Física, Emocional	Prevenção de doenças e foco na aptidão física.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As pesquisas que tratam da relação entre a EFE e a saúde nos últimos anos têm evidenciado diferentes caminhos de aproximação entre a área e o campo da promoção da saúde. Estudos como os de Almeida (2018) e Lodeyro (2019) destacam a interface entre a EFE e o Programa Saúde na Escola (PSE), apontando que a atuação do componente curricular pode ultrapassar a lógica pontual e biomédica que, muitas vezes, caracteriza as ações do programa. Ambos ressaltam a possibilidade de que o componente curricular contribua para um entendimento mais amplo da saúde, considerando dimensões culturais, sociais e pedagógicas. Nessa mesma direção, Pereira (2021) problematiza os sentidos pedagógicos atribuídos à saúde, defendendo que a escola precisa ir além da perspectiva higienista ou do condicionamento físico, promovendo um olhar crítico e multifatorial que dialogue com a realidade dos estudantes.

Outra vertente importante dos estudos refere-se ao currículo e às proposições pedagógicas para a área. Almeida (2020), Pinheiro (2018) e Silva (2019) investigam como o tema saúde aparece nos documentos normativos e nas práticas da EFE. Almeida (2020) realiza uma leitura histórica e analisa as atuais proposições curriculares, enquanto Pinheiro (2018)

discute os embates em torno da BNCC e a maneira como a EFE foi sendo incorporada ao documento, revelando tensões entre diretrizes oficiais e práticas cotidianas. Já Silva (2019) contrasta os discursos sobre saúde com o que efetivamente se concretiza nas aulas, apontando discrepâncias que evidenciam a necessidade de maior articulação entre teoria e prática. Esses trabalhos convergem ao apontar que a saúde não pode ser tratada como um conteúdo meramente biológico, mas como uma construção transversal e crítica no currículo escolar.

A perspectiva da saúde coletiva e dos determinantes sociais também ganha espaço em produções recentes, como demonstram Batista (2020), Dias (2023) e Santos (2023). Batista (2020) destaca a importância de compreender a saúde a partir das condições sociais que a determinam, trazendo esse referencial para a prática pedagógica da EFE. Dias (2023), ao articular a pedagogia histórico-crítica com a saúde coletiva, propõe que as aulas se tornem espaços de problematização das condições de vida e de trabalho que influenciam a saúde dos sujeitos. Já Santos (2023) amplia o debate ao introduzir a noção de justiça social, refletindo sobre como desigualdades e exclusões marcam o acesso às práticas corporais e os discursos de saúde no ensino fundamental. Esses trabalhos demonstram um movimento de ampliação conceitual, deslocando a saúde de uma dimensão individual para uma questão social, política e coletiva.

Nesse cenário, a formação docente aparece como um eixo central de articulação. Gonçalves (2020) aponta que a formação inicial e continuada dos professores de EFE precisa integrar de forma mais consistente os referenciais da saúde coletiva, de modo a subsidiar práticas pedagógicas críticas e contextualizadas. Sem uma formação sólida, como também indicam Almeida (2020) e Pinheiro (2018), dificilmente será possível consolidar uma abordagem multifatorial de saúde no cotidiano escolar, uma vez que os professores tendem a reproduzir concepções reducionistas herdadas de sua própria trajetória formativa.

Particular atenção é dada às pesquisas que focam os anos iniciais do Ensino Fundamental, diretamente relacionadas ao recorte deste estudo. Barbosa (2024) propõe experiências interdisciplinares como estratégia para superar a fragmentação do conhecimento, valorizando a EFE como espaço de integração de saberes. Ferreira (2023), por sua vez, introduz a discussão sobre higiene do sono e *mindfulness*[3] como objetos de conhecimento, ampliando as possibilidades de tratar a saúde de forma inovadora e pertinente ao universo infantil. Também nesse nível de ensino, Gonçalves (2023) investiga os fatores de motivação e satisfação das

[3] O conceito de *mindfulness*, traduzido como atenção plena, vem sendo atualizado em revisões recentes que ressaltam a consciência presente e a atitude de aceitação (Shapiro; Doran, 2025). Pesquisas apontam que a prática está fortemente ligada a processos atencionais e cognitivos (Lin; Heeren; Philippot, 2020).

crianças em relação às aulas, revelando a importância de metodologias que dialoguem com seus interesses. Complementarmente, Lima (2023) enfatiza a escuta das próprias crianças, trazendo suas percepções sobre a EFE e defendendo que o currículo precisa ser construído em diálogo com elas. Esses trabalhos apontam que a saúde, nos anos iniciais, deve ser abordada como experiência vivida e cultural, não apenas como transmissão de conteúdos normativos.

Outros estudos contribuem para a discussão ao explorar o engajamento e a diversidade nas aulas de EFE. Andrade (2022), com base na Teoria da Autodeterminação, sistematiza intervenções que favorecem a participação e o envolvimento dos alunos, sugerindo impactos positivos na adesão a hábitos de vida mais saudáveis. Já Beatriz Santos (2022) discute a diversidade corporal no Ensino Médio, defendendo práticas críticas que valorizem diferentes corpos e subjetividades, contrapondo-se a padrões normativos de saúde e beleza. Ainda que situados em níveis distintos de ensino, ambos os trabalhos reforçam a ideia de que saúde também envolve motivação, pertencimento e reconhecimento das diferenças.

Por fim, merece destaque a dissertação de Morais (2020), que investiga práticas corporais de aventura no contexto escolar, com interface nos anos iniciais. A pesquisa revela como essas práticas, muitas vezes, negligenciadas no currículo, podem contribuir para a promoção da saúde em uma perspectiva multifatorial, contemplando aspectos físicos, emocionais, sociais e ambientais.

Em conjunto, esses trabalhos revelam que a produção acadêmica recente sobre EFE e saúde tem caminhado para superar visões reducionistas, incorporando dimensões sociais, culturais, políticas e pedagógicas. Apesar dos avanços, a análise do Quadro 2 aponta uma lacuna notável: a dimensão ambiental é pouco abordada ou aprofundada nos estudos analisados. A ausência dessa perspectiva é uma limitação, pois a saúde integral pressupõe a compreensão da relação entre o indivíduo e o meio em que ele vive. A EFE, ao explorar o movimento em diferentes espaços, tem o potencial de conectar os alunos com questões de sustentabilidade, uso de espaços públicos e bem-estar no ambiente natural e urbano. Reconhecer essa lacuna reforça a necessidade de propostas didáticas inovadoras que explorem essa dimensão, o que justifica a relevância do presente estudo.

Dessa forma, a EFE se consolida como campo estratégico para pesquisa e intervenção pedagógica, reforçando a concepção de saúde multifatorial e integrada. A sequência didática a ser desenvolvida explorará essas dimensões, oferecendo subsídios teóricos e práticos para propostas pedagógicas consistentes e contextualizadas.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A busca por novas metodologias de ensino tem revolucionado a abordagem tradicional das aulas, incentivando os estudantes a enxergarem e conceberem os conteúdos sob uma nova perspectiva. Essa transformação não apenas torna o aprendizado mais dinâmico e envolvente, mas também pode contribuir com a produção de aprendizagens, exigindo do corpo docente um papel ativo na mediação e na construção de práticas pedagógicas inovadoras. Foi nesse contexto de transformação da ação docente que esta pesquisa se inseriu, buscando, além de estar organicamente vinculada com a produção de conhecimentos e saberes na EFE, compreender e contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores.

A pesquisa constituiu-se como um princípio científico e educativo que ultrapassou a simples acumulação de informações, assumindo caráter emancipatório e formativo. Desde os tempos mais remotos, o ser humano buscou compreender a si mesmo e a realidade em que estava inserido, produzindo saberes a partir de suas vivências. Nesse processo, pesquisar não se restringiu à reprodução de conhecimentos, mas configurou-se como movimento contínuo de descoberta, no qual cada resposta encontrada gerou novas perguntas. Como destacaram Lüdke e André (1986), pesquisar exigiu dedicação e confronto com dados, informações e referenciais teóricos, em um processo dinâmico de ensino e aprendizagem que valorizou a reflexão crítica sobre a prática.

Nesse sentido, a pesquisa científica diferenciou-se pela organização sistemática e pelo rigor metodológico, que possibilitaram validar conhecimentos e conferir legitimidade aos resultados obtidos. Lakatos e Marconi (2017) ressaltaram que a pesquisa era um procedimento formal, fundamentado em pensamento reflexivo e sustentado por critérios de cientificidade que permitiam conhecer a realidade ou alcançar verdades parciais. Assim, a pesquisa necessitou ser compreendida como processo crítico, que articulou teoria e prática em um diálogo permanente com a realidade.

Compreender a pesquisa como construção contínua implicou reconhecer que o conhecimento científico era sempre parcial, situado e aberto a revisões. Demo (1995) destacou que a pesquisa era tanto um exercício de rigor e objetividade quanto um ato emancipatório, capaz de promover autonomia e ampliar a consciência crítica dos sujeitos. Nessa perspectiva, pesquisar também constituiu um movimento de constante reconstrução, que se materializou em práticas de investigação voltadas para a transformação da realidade. No campo educacional, e especialmente na EFE, esse entendimento assumiu relevância, pois permitiu que o professor se

constituísse como pesquisador de sua prática, transformando o cotidiano pedagógico em objeto de análise e intervenção.

3.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA

A presente pesquisa caracterizou-se como aplicada-intervenção, pois buscou oferecer soluções práticas para determinada temática no campo da EFE, articulando teoria e prática pedagógica. De acordo com Lakatos e Marconi (2017), esse tipo de pesquisa visou atender demandas concretas da realidade social, ultrapassando a mera elaboração teórica. Nesse sentido, o estudo buscou contribuir diretamente para a reconfiguração do ensino da saúde nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando e analisando estratégias didático-pedagógicas que pudessem ser incorporadas ao cotidiano escolar.

Ao optar por uma pesquisa dessa natureza, entendeu-se que a investigação precisava estar orientada para a transformação da prática, sem perder o rigor científico. Conforme Demo (1995), pesquisar exigiu não apenas acúmulo de dados, mas também critérios de cientificidade e clareza nos objetivos. Dessa forma, a pesquisa aplicada aqui proposta não se restringiu a descrever fenômenos, mas comprometeu-se em propor caminhos pedagógicos inovadores e fundamentados.

Paralelamente, a pesquisa adotou a abordagem qualitativa, privilegiando a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos ao longo do processo educativo. Essa escolha metodológica possibilitou, além de captar a forma como os estudantes do 5º ano entenderam e vivenciaram as discussões sobre a temática da saúde, bem como a maneira que atribuíram sentido às práticas corporais propostas, problematizar como o processo de ensino foi planejado e desenvolvido**.**

Essa perspectiva foi fundamental, pois ampliou a compreensão da realidade escolar, valorizando os sujeitos em sua condição histórica e social. Como defenderam Lüdke e André (1986), a pesquisa precisou ser concebida como um ato emancipatório, no qual o pesquisador se envolveu criticamente com os dados e dialogou com os participantes. Assim, a abordagem qualitativa conferiu abertura para compreender a complexidade das práticas educativas e construir interpretações que respeitaram a singularidade do tema e/ou grupo pesquisado.

Paralelamente, a pesquisa adota a abordagem qualitativa, privilegiando a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos ao longo do processo educativo. Essa escolha metodológica possibilita, além de captar a forma como os estudantes do 5º ano entendem e vivenciam as discussões sobre a temática da saúde, bem como a maneira que atribuem sentido

às práticas corporais propostas considerando a perspectiva da percepção do professor, permite problematizar como o processo de ensino é planejado e desenvolvido.

Essa perspectiva é fundamental, pois amplia a compreensão da realidade escolar, valorizando os sujeitos em sua condição histórica e social. Como defendem Lüdke e André (1986), a pesquisa necessita ser concebida como um ato emancipatório, no qual o pesquisador se envolve criticamente com os dados e dialoga com os participantes. Assim, a abordagem qualitativa confere abertura para compreender a complexidade das práticas educativas e construir interpretações que respeitem a singularidade do tema e/ou grupo pesquisado.

3.1.1 Pesquisa intervenção: as aulas de EFE como espaço de pesquisa

Outro aspecto que caracterizou esta investigação foi o seu caráter de intervenção. Mais do que observar, buscou-se interagir ativamente no contexto, propondo práticas didático-pedagógicas transformadoras. Thiollent (2011) argumenta que a pesquisa-ação, e acrescenta-se, pesquisas do tipo intervenção, se realiza a partir da inserção do pesquisador no campo, acompanhando as mudanças e refletindo sobre seus efeitos. Nesse caso, a intervenção não foi apenas um recurso metodológico, mas parte constitutiva da produção de conhecimento, estabelecendo diálogo contínuo entre teoria e prática.

No que se refere especificamente à pesquisa de intervenção pedagógica, Pereira (2019), ao discutir os métodos de pesquisa de intervenção em educação, dedica atenção às características desse tipo de investigação e à intervenção como objeto de estudo. Nessa perspectiva, a pesquisa não se limita à aplicação de uma proposta educativa, pois envolve a análise de uma prática intencionalmente organizada, considerando os problemas que a motivam, os procedimentos adotados e os conhecimentos produzidos ao longo do processo. Essa compreensão permite reconhecer a intervenção pedagógica como uma possibilidade de investigar a realidade educacional e, simultaneamente, produzir conhecimentos que contribuam para a reflexão e o aprimoramento das práticas educativas.

De maneira complementar, Damiani et al. (2013) caracterizam a pesquisa do tipo intervenção pedagógica como uma investigação que envolve o planejamento e a implementação de mudanças ou inovações pedagógicas, seguidos da avaliação de seus efeitos. Os autores destacam, assim, a importância de articular a intervenção propriamente dita aos procedimentos de investigação e análise, de modo que a experiência educativa seja examinada sistematicamente e possa contribuir para a produção de conhecimento. Essa perspectiva aproxima-se do percurso desenvolvido nesta pesquisa, que compreendeu o planejamento de

uma sequência didática sobre saúde em uma perspectiva multifatorial, sua implementação no 5º ano do Ensino Fundamental e a análise das potencialidades, fragilidades e dificuldades identificadas durante a intervenção. A partir dessa análise, foi possível reformular a proposta e elaborar o produto educacional, articulando a experiência docente, a reflexão sobre a prática e a produção de conhecimentos no campo da EFE.

A intervenção, em sua completude, foi concretizada por meio da elaboração e desenvolvimento de uma sequência didática para tematização da saúde em uma perspectiva multifatorial, sendo constituída, desse modo, por três fases sequenciais e interdependentes. A primeira fase da intervenção constituiu-se no próprio planejamento da sequência didática. Optou-se por considerar o planejamento como uma fase específica da pesquisa, pois planejar uma proposta educativa para determinado contexto requereu o enfrentamento teórico de aspectos que, geralmente, não estavam dados pela tradição educacional da EFE ou que não faziam parte do contexto do pesquisador/interventor. Desse modo, os enfrentamentos realizados para propor/planejar a intervenção pedagógica ofereceram elementos interessantes para problematização, oportunizando a produção de conhecimentos e saberes relacionados com o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores.

A segunda fase da intervenção consistiu no desenvolvimento das aulas, com a realização da intervenção pedagógica, por meio das estratégias didático-pedagógicas propostas na fase de planejamento. Essa etapa buscou traduzir a teoria em prática, e a interação com os estudantes tornou-se o principal foco da pesquisa. A terceira e última fase da pesquisa, por sua vez, consistiu na realização de uma análise retroativa da sequência didática, promovendo, quando necessário, os ajustes necessários. Em outros termos, foi realizado o redimensionamento da sequência didática com base na análise dos enfrentamentos realizados ao longo do processo de ensino, constituindo um momento reflexivo que permitiu refinar a abordagem pedagógica e transformar os desafios em aprendizados.

De forma generalista, cabe constar que a proposta foi composta por oito aulas, com duração de uma hora e trinta minutos, realizadas uma vez por semana, totalizando oito semanas, junto a duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, totalizando a participação de 25 estudantes. A sequência didática foi composta por jogos, práticas corporais e atividades reflexivas que buscaram problematizar a saúde em suas dimensões sociais, culturais e ambientais, rompendo com concepções restritas apenas ao caráter biológico.

A sequência didática, em suma, buscou contribuir com a construção de uma visão crítica e ampliada de saúde, estimulando os estudantes, mesmo ainda muito jovens, a compreenderem o tema como um fenômeno multifatorial. Para tanto, as atividades foram organizadas de modo

a integrar o corpo em movimento às discussões sobre vida saudável, respeito às diferenças, relações coletivas e impactos do ambiente sobre a saúde. O objetivo foi aproximar os conteúdos escolares do cotidiano dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa.

O contexto da intervenção foi uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, situada em território marcado por desafios sociais e econômicos que atravessavam o processo educativo. Trabalhar com esse cenário foi relevante porque evidenciou a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a formação cidadã. Como aponta Arroyo (2013), a escola pública deve ser espaço de luta e de construção de oportunidades, cabendo à EFE assumir papel ativo nesse processo.

A escolha por duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental foi justificada pela importância de promover e, se possível, consolidar, ainda nos anos iniciais, concepções de saúde mais amplas e críticas. Segundo Freire (1996), a educação necessita provocar consciência crítica desde cedo, estimulando a participação ativa dos sujeitos em sua própria formação. Dessa forma, a intervenção buscou dar voz aos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos históricos em processo de construção de saberes.

Por fim, essa opção metodológica reforçou o compromisso com uma pesquisa que integrou investigação, ensino e transformação social. O rigor científico uniu-se à dimensão pedagógica, compondo um percurso que não apenas coletou dados, mas também gerou mudanças significativas no cotidiano escolar. Em consonância com Lüdke e André (1986), entendeu-se a pesquisa como processo dialógico, que exigiu dedicação, criticidade e engajamento. Assim, ao unir natureza aplicada, abordagem qualitativa e caráter interventivo, o presente estudo contribuiu para fortalecer a EFE como espaço de produção de conhecimentos e emancipação intelectual.

3.2 PRODUÇÃO DOS DADOS

A produção dos dados ocorreu de forma processual e integrada ao desenvolvimento da sequência didática, tendo como referência a perspectiva da pesquisa qualitativa de caráter pedagógico. Para isso, buscou-se utilizar um instrumento que possibilitaria captar tanto a dimensão reflexiva do professor-pesquisador quanto as expressões e aprendizagens produzidas pelos estudantes no decorrer das atividades.

Nessa direção, foi elaborado um Diário de Campo pelo professor-pesquisador, no qual foram registradas observações sistemáticas, reflexões críticas, percepções sobre o desenvolvimento da pesquisa e impressões acerca das situações vivenciadas ao longo do

processo investigativo. Esse instrumento acompanhou as diferentes etapas da investigação, oferecendo elementos para compreender as decisões didático-pedagógicas, as reformulações realizadas e os acontecimentos relacionados ao desenvolvimento da sequência didática.

Os registros referentes ao processo de planejamento foram produzidos ao longo de 2025, período em que ocorreram os estudos teóricos, as discussões de orientação e as sucessivas reformulações da sequência didática. Em 2026, durante sua implementação nas turmas participantes, o Diário de Campo passou a reunir registros referentes ao desenvolvimento das aulas, às manifestações dos estudantes, às decisões tomadas pelo professor-pesquisador e às situações emergentes do processo pedagógico. Essa distinção temporal explica a identificação dos registros, ao longo da análise, como Diário de Campo (2025), quando relacionados ao planejamento, e Diário de Campo (2026), quando referentes à implementação e avaliação da sequência didática.

É importante registrar, também, que foram utilizados relatórios descritivos para subsidiar as anotações no Diário de Campo, auxiliando na organização e sistematização das informações produzidas ao longo da investigação. A articulação entre esses registros possibilitou apreender diferentes dimensões do fenômeno educativo, contribuindo para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem e das relações entre corpo, saúde e cultura no contexto da EFE.

3.3 O QUE OS DADOS TÊM A DIZER?

A análise dos dados foi realizada de acordo com o método de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2016). Essa metodologia foi escolhida por sua capacidade de identificar significados profundos em dados qualitativos e por sua flexibilidade para adaptar-se a diferentes tipos de materiais.

A análise compreendeu, conforme recomendação da autora, três etapas: pré-análise, análise do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, foi realizado o levantamento e a organização do corpus de dados, para cada instrumento utilizado. Em seguida, os dados foram codificados e categorizados, utilizando um sistema de categorias previamente definido com base nos objetivos do estudo, buscando identificar padrões, recorrências e elementos significativos que expressassem os limites e as potencialidades da proposta pedagógica.

Após, os dados codificados foram tabulados e analisados, buscando identificar padrões, tendências e relações entre as categorias. Por meio dessa análise, buscou-se identificar os

principais desafios enfrentados na abordagem da saúde multifatorial, as concepções sobre o tema e as aprendizagens produzidas no âmbito do próprio fazer docente.

Esse processo sistemático e flexível permitiu extrair significados profundos dos dados qualitativos, contribuindo para uma compreensão mais rica do fenômeno estudado. A metodologia de Bardin (2016), reconhecida por sua clareza e rigor, ofereceu um *framework* que permitiu ao pesquisador ajustar suas categorias e análises ao longo do processo, garantindo uma interpretação mais precisa e profunda dos dados. No entanto, é importante ressaltar que a análise de conteúdo não foi um processo totalmente objetivo, sendo também influenciada pela perspectiva teórica do pesquisador.

3.4 PRODUTO FINAL

O produto educacional deste trabalho consiste em uma sequência didática destinada ao trabalho pedagógico com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, com foco na compreensão do conceito de saúde em uma perspectiva multifatorial.

A sequência didática é composta por um conjunto diversificado de jogos e atividades didáticas que favoreçam o movimento corporal, a aprendizagem de conceitos, a reflexão e a interação social. São propostas ações didático-pedagógicas diversas, que possibilitam relacionar a vivência corporal com a temática da saúde em uma perspectiva multifatorial. Além disso, a sequência didática é composta de propostas de reflexão e discussão visando auxiliar os estudantes a construir compreensões mais amplas sobre alimentação saudável, atividade física regular, higiene pessoal, determinantes sociais e culturais da saúde e prevenção de doenças. A metodologia da sequência baseia-se no desenvolvimento dessas atividades e reflexões como ferramentas pedagógicas, de forma a tornar o processo de aprendizagem lúdico, significativo e contextualizado, estimulando a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva de conhecimentos no espaço escolar.

3.5 COMITÊ DE ETICA EM PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida em conformidade com as diretrizes éticas aplicáveis às pesquisas envolvendo seres humanos e foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS). O estudo foi aprovado por meio do Parecer Consubstanciado nº 8.077.954, de 19 de dezembro de 2025.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo tem como objetivo analisar e discutir os dados produzidos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, buscando compreender como a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de uma sequência didática voltada à temática da saúde contribuíram para a construção de conhecimentos acerca das possibilidades de abordagem desse objeto de ensino na EFE, especificamente no 5º ano do Ensino Fundamental. Em consonância com a abordagem qualitativa e com os pressupostos da pesquisa intervenção, a análise foi construída a partir dos dados produzidos durante o percurso investigativo, articulando as evidências empíricas aos referenciais teóricos que fundamentam esta dissertação.

Conforme descrito no capítulo metodológico, os dados analisados foram produzidos por meio de anotações em Diário de Campo, elaborado ao longo do processo de planejamento e da implementação da sequência didática, considerando os registros produzidos pelos estudantes e as observações realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa. Esses materiais constituem o *corpus* analítico da investigação e possibilitam compreender não apenas os resultados da intervenção pedagógica, mas também os movimentos de reflexão, tomada de decisão e reorganização da prática docente que acompanharam o percurso investigativo.

Considerando a natureza da pesquisa intervenção, compreende-se que o conhecimento produzido não emerge exclusivamente da intervenção realizada em sala de aula, mas do movimento permanente entre planejamento, ação, observação, reflexão e reconstrução da prática pedagógica. Nesse sentido, optou-se por organizar este capítulo acompanhando o próprio percurso desenvolvido durante a investigação, permitindo que a análise preserve a dinâmica do processo vivido e evidencie como cada etapa produziu elementos que orientaram as decisões assumidas na etapa seguinte.

Assim, a análise está estruturada em três momentos interdependentes. O primeiro, intitulado O ponto de partida: o planejamento da sequência didática, analisa o processo de elaboração da proposta pedagógica, discutindo as escolhas realizadas, os desafios enfrentados durante sua elaboração, as sucessivas reformulações produzidas ao longo do planejamento e os referenciais teóricos que sustentaram sua organização. Ao final dessa seção, apresenta-se a versão inicial da sequência didática, evidenciando a proposta pedagógica antes de seu desenvolvimento no contexto escolar.

O segundo momento, denominado, O percurso investigativo: o desenvolvimento da sequência didática**,** concentra a análise nos dados produzidos durante a realização das intervenções pedagógicas nas turmas participantes. Nessa etapa, as interpretações buscam

compreender como os conhecimentos relacionados à saúde foram apropriados, problematizados e ressignificados ao longo das aulas. As categorias analíticas emergem desse conjunto de dados e são discutidas em diálogo permanente com a literatura da área, evitando que a análise se restrinja à descrição das experiências vivenciadas.

Por fim, o terceiro momento, denominado, Novos caminhos: a avaliação e a reformulação da sequência didática, apresenta as reflexões produzidas a partir dos enfrentamentos realizados durante o desenvolvimento da proposta pedagógica, evidenciando as aprendizagens construídas durante o processo investigativo, as limitações identificadas e as modificações realizadas na sequência didática. Com isso, busca-se demonstrar como os dados produzidos ao longo da pesquisa subsidiaram a reconfiguração da proposta inicialmente planejada, culminando na elaboração da versão reformulada da sequência didática, cerne do produto educacional desta investigação.

Ao organizar a análise a partir desses três movimentos, procurou-se evidenciar que a produção do conhecimento ocorreu de forma processual, sendo construída na relação contínua entre planejamento, intervenção pedagógica e reflexão crítica sobre a prática. Dessa forma, mais do que apresentar os resultados de uma experiência educativa, este capítulo busca compreender como o percurso investigativo contribuiu para a produção de conhecimentos acerca do ensino da saúde na EFE, articulando permanentemente os dados produzidos na pesquisa às contribuições teóricas da área.

4.1 O PONTO DE PARTIDA: PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A elaboração da sequência didática não ocorreu de forma linear ou sem enfrentamentos teóricos significativos. Sua elaboração foi marcada por sucessivas reformulações, reflexões pedagógicas e diálogos estabelecidos entre o pesquisador, o orientador e o referencial teórico adotado ao longo da investigação. Nesse sentido, compreender a dinâmica de elaboração da proposta torna-se fundamental para compreender também os resultados produzidos durante seu desenvolvimento, uma vez que muitas das decisões didático-pedagógicas tomadas ao longo do percurso influenciaram diretamente as experiências vivenciadas pelos estudantes e pelo próprio autor do trabalho.

O processo de elaboração da proposta teve início em 2025, quando começaram as primeiras reflexões, estudos e discussões acerca do desenvolvimento de uma sequência didática relacionada à temática da saúde, abordada considerando seu escopo multifatorial, na EFE. Entretanto, as primeiras versões elaboradas apresentavam características consideravelmente

diferentes daquela que posteriormente seria implementada. Essa mudança de direcionamento aparece nos registros do processo de planejamento:

> Durante o processo de elaboração da sequência didática, que começou em 2025, inicialmente eu tinha pensado em uma sequência didática intensa em jogos e Atletismo. Porém, a proposição inicialmente elaborada não tinha como fio condutor a questão da saúde em uma perspectiva multifatorial. Isso estava em um segundo plano. Foi preciso revisar a proposta, pois estava um tanto quanto desarticulada do viés teórico do trabalho (Diário de Campo, 2025).

Esse excerto evidencia que a preocupação inicial estava centrada nos conteúdos tradicionalmente presentes na EFE, especialmente aqueles relacionados ao movimento corporal para desenvolvimento das capacidades físicas, o que acabava por restringir o conceito de saúde a uma perspectiva biológica. A saúde, de fato, aparecia como elemento complementar das atividades propostas, funcionando mais como justificativa para a prática corporal do que como objeto de conhecimento a ser estudado. Tal constatação aproxima-se das críticas realizadas por Bracht (2019), ao afirmar que grande parte das abordagens da saúde na EFE, historicamente, estiveram vinculadas à lógica da aptidão física, atribuindo à prática corporal a responsabilidade quase exclusiva pela promoção da saúde.

Ao analisar essa primeira concepção, percebe-se que ela dialogava fortemente com os referenciais presentes na própria trajetória formativa do pesquisador e não, fundamentalmente, com referenciais de natureza crítica, incorporados mais recentemente ao processo investigativo. Essa compreensão pode ser observada em um registro produzido pelo professor-pesquisador durante o processo de planejamento: “Para mim era uma forma totalmente nova de abordagem da temática, pois precisava despojar-me de uma EFE que era pautada unicamente pela prática corporal. Eu tive uma formação inicial baseada fortemente na prática corporal” (Diário de Campo, 2025).

O dado revela um elemento recorrente na literatura da área: a permanência de modelos pedagógicos na formação inicial de professores de EF fortemente influenciados por perspectivas esportivistas e tecnicistas. Segundo González e Fensterseifer (2010), apesar dos avanços produzidos nas últimas décadas, ainda são frequentes as dificuldades encontradas pelos professores para incorporar dimensões conceituais e críticas às aulas de EF, especialmente em contextos nos quais a prática corporal historicamente ocupou posição central no currículo.

À medida que os estudos avançavam e as discussões com o orientador se aprofundavam, tornou-se evidente a necessidade de reorganizar a proposta. Conforme relatado pelo

pesquisador[4], a principal mudança ocorreu quando a saúde deixou de ser compreendida como um tema secundário, e vinculada com a dimensão biológica dos estudantes, e passou a constituir o eixo estruturador central da sequência didática. Essa transformação não ocorreu de maneira imediata, mas resultou de um processo contínuo de reflexão, revisão, estudos, análises e reconstruções curriculares. Os registros indicam que foram elaboradas diferentes versões da sequência didática até se chegar ao formato final implementado na pesquisa. “Ao longo desse processo, foram elaboradas três versões preliminares da sequência didática, que culminaram em uma quarta versão, posteriormente desenvolvida na escola, tendo a saúde como eixo central da proposta” (Diário de Campo, 2025).

Nesse contexto, as reformulações não representam falhas do planejamento inicial, mas constituem parte fundamental do próprio processo de planejamento pedagógico. Compreende-se que o planejamento educacional não se configura como algo realizado apenas uma vez de forma acabada ou definitiva, mas como um instrumento que se aperfeiçoa à medida que é confrontado com a realidade da prática, com as características dos estudantes e com os objetivos formativos assumidos pelo professor. Nessa perspectiva, revisar, reorganizar e redefinir estratégias não significa reconhecer equívocos, mas assumir uma postura investigativa e reflexiva diante da própria ação docente.

Sacristán (2000) argumenta que o currículo e, nesse escopo se encontram também as propostas de ensino, são construções dinâmicas, permanentemente influenciadas pelas condições concretas em que se desenvolvem, exigindo do professor constantes processos de análise e tomada de decisão. De maneira semelhante, Pimenta (2012) destaca que a reflexão crítica sobre a prática constitui um dos elementos centrais da profissionalidade docente, uma vez que possibilita ao professor reinterpretar suas experiências, produzir novos conhecimentos e ressignificar suas intervenções pedagógicas. Nessa mesma direção, Freire (1996) afirma que ensinar implica um movimento permanente de reflexão sobre a ação, no qual a prática é continuamente analisada, compreendida e reconstruída à luz das experiências vividas.

Sob essa perspectiva, as diferentes versões da sequência didática elaboradas ao longo desta pesquisa expressam o compromisso de formular uma proposta pedagogicamente consistente e teoricamente fundamentada, buscando aproximá-la da melhor configuração possível para o contexto educativo investigado e tendo como horizonte a produção de

[4] As manifestações em primeira pessoa presentes nos excertos do Diário de Campo decorrem da natureza desse instrumento de produção de dados, elaborado pelo próprio professor-pesquisador como registro de sua experiência ao longo do processo investigativo. No texto analítico da dissertação, mantém-se predominantemente a escrita em terceira pessoa ou em formulações argumentativas impessoais.

conhecimentos e saberes sobre a saúde em uma perspectiva multifatorial. Mais do que alterações formais, as sucessivas reformulações evidenciam um processo de amadurecimento pedagógico, no qual cada revisão incorporou compreensões produzidas a partir dos estudos, das discussões teóricas e das reflexões realizadas durante o planejamento. Assim, a elaboração da sequência didática constituiu um processo progressivo de análise e revisão das escolhas didático-pedagógicas, orientado pela busca de maior coerência entre os pressupostos teóricos da pesquisa, os objetivos de aprendizagem e a proposta educativa que seria posteriormente desenvolvida com os estudantes.

Outro aspecto que emerge de forma significativa nos registros refere-se às dificuldades encontradas para estruturar uma proposta capaz de articular conhecimentos conceituais e experiências corporais. Em diferentes momentos do planejamento, o pesquisador relatou incertezas acerca de como abordar conceitos relacionados à saúde por meio de experiências pedagógicas significativas e adequadas aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, conforme expresso no seguinte excerto:

> Tive, principalmente no início, até entender bem a dimensão teórica que estava orientando o trabalho, dificuldade em relacionar teoria com a prática. Ficava pensando em como articular o que seria trabalhado na teoria, na dimensão conceitual, com as atividades que seriam desenvolvidas na prática (Diário de Campo, 2025).

Essa dificuldade não pode ser compreendida apenas como um desafio individual do professor-pesquisador. Ao contrário, ela expressa uma tensão histórica presente na EFE brasileira. Conforme argumentam Kunz (2014), Bagnara e Fensterseifer (2019a), dentre outros autores, a área convive há décadas com o desafio de superar a dicotomia entre teoria e prática, construindo propostas pedagógicas capazes de articular a experiência corporal com a produção de conhecimentos socialmente relevantes. Nesse sentido, as dificuldades relatadas pelo pesquisador refletem um processo mais amplo de transformação epistemológica da própria área.

Além disso, a necessidade de pensar em possíveis adaptações das atividades demonstra que a formulação da sequência didática esteve profundamente vinculada às condições concretas da prática pedagógica. Essas adaptações revelam uma compreensão de planejamento que se distancia de perspectivas rígidas e prescritivas. Conforme Freire (1996), ensinar exige disponibilidade para revisar caminhos, reconhecer limites e reconstruir permanentemente a prática pedagógica diante das necessidades concretas dos educandos. Nessa perspectiva, o

planejamento não constitui um roteiro imutável, mas um instrumento de mediação que deve permanecer aberto às transformações produzidas pela realidade educativa.

Os registros produzidos durante a elaboração da sequência didática também evidenciam que esse processo extrapolou apenas a elaboração de uma proposta pedagógica, constituindo-se como um importante movimento de formação docente. Ao refletir sobre esse percurso, o professor-pesquisador registrou: “Para mim também era uma temática nova, esse despojar-se de uma Educação Física pautada simplesmente pela prática. Eu tive uma formação inicial nessa maneira” (Diário de Campo, 2025).

Esse registro evidencia que o processo de elaboração e reformulação da sequência didática não implicou apenas a reorganização dos conteúdos e das estratégias de ensino, mas também a revisão de concepções construídas ao longo da formação inicial e da trajetória profissional. À medida que a proposta era estudada, discutida e reelaborada, também eram revistas compreensões sobre o ensino da EFE, especialmente no que se refere à organização dos conhecimentos escolares, à intencionalidade pedagógica das aulas e às possibilidades de abordar a saúde como objeto de ensino. Nesse sentido, a elaboração da sequência didática constituiu, simultaneamente, um processo de planejamento pedagógico e de desenvolvimento profissional, no qual a reflexão sistemática sobre a prática favoreceu a reconstrução de saberes docentes e a ampliação das formas de compreender e organizar o ensino da EFE.

Esse movimento aproxima-se das reflexões apresentadas por Bagnara e Fensterseifer (2019a), ao defenderem que o planejamento não pode ser compreendido como uma etapa meramente técnica de organização das aulas, mas como um processo intelectual e pedagógico em que o professor problematiza o currículo, seleciona conhecimentos, elabora estratégias didático-pedagógicas e assume a responsabilidade pela produção de conhecimentos na EFE. Nessa perspectiva, planejar, ensinar e avaliar constituem dimensões indissociáveis do trabalho docente, permanentemente tensionadas pelas demandas concretas do contexto escolar.

Essa compreensão também dialoga com os estudos de Bagnara e Fensterseifer (2020), ao argumentarem que a elaboração de propostas educativas exige um processo contínuo de estudos, debates teóricos e reflexão crítica sobre a prática, afastando-se de uma racionalidade instrumental que reduz o planejamento ao preenchimento de documentos ou à simples organização de atividades. Nessa perspectiva, a elaboração de uma sequência didática implica assumir a docência como um trabalho intelectual, no qual as decisões pedagógicas são analisadas e fundamentadas à luz dos referenciais teóricos e das experiências anteriormente vivenciadas no cotidiano escolar.

Sob essa perspectiva, o percurso desenvolvido nesta pesquisa evidencia que a formulação da sequência didática constituiu também um processo de desenvolvimento profissional do professor-pesquisador. As sucessivas reformulações realizadas ao longo do planejamento decorreram do aprofundamento dos estudos, do diálogo estabelecido com os referenciais teóricos e das reflexões registradas no Diário de Campo (2025). Desse modo, mais do que resultar na organização de uma proposta pedagógica para o ensino da saúde, esse percurso contribuiu para a revisão de concepções e práticas relacionadas ao ensino da EFE, fortalecendo uma perspectiva comprometida com a produção de conhecimentos, a reflexão crítica e a formação dos estudantes.

Dessa forma, a análise do processo de elaboração da sequência didática permite compreender que sua versão final não resultou de um movimento único e acabado, mas de um percurso contínuo de reflexão, estudo e revisão das decisões didático-pedagógicas. As mudanças realizadas ao longo desse processo evidenciam não apenas reformulações na organização da proposta, mas também alterações significativas nas concepções de saúde e de EFE que orientaram seu planejamento. Esse movimento será aprofundado na próxima seção, ao analisar a passagem da centralidade no atletismo para a centralidade na saúde em uma perspectiva multifatorial.

4.1.1 Da centralidade no atletismo à centralidade na saúde em uma perspectiva multifatorial

A análise das diferentes versões da sequência didática produzidas ao longo desta pesquisa evidencia um importante processo de reorganização didático-pedagógica. Mais do que alterações pontuais na seleção e na organização dos conteúdos, as modificações realizadas revelam mudanças na forma de compreender e estruturar o ensino da temática da saúde ao longo da proposta. Nesse percurso, a saúde deixou de ocupar uma posição secundária, vinculada predominantemente às práticas corporais e à dimensão biológica, e passou a constituir o eixo central da sequência didática, orientando a seleção dos conhecimentos e das estratégias pedagógicas que seriam desenvolvidas.

A primeira versão da sequência didática possuía como eixo estruturador o atletismo. A organização curricular estava centrada nas corridas, saltos, lançamentos, capacidades físicas e conhecimentos relacionados ao desempenho corporal. Embora a saúde estivesse presente em diferentes momentos da proposta, sua abordagem aparecia subordinada ao conteúdo principal.

Em outras palavras, ensinava-se atletismo e, a partir dele, buscava-se discutir alguns aspectos relacionados à saúde.

Ao analisar a sequência didática elaborada, observa-se que os conceitos relacionados à frequência cardíaca, resistência aeróbia e anaeróbia, força muscular, prevenção de lesões e condicionamento físico ocupavam posição de destaque. A própria justificativa da sequência didática enfatizava a compreensão fisiológica do movimento, a eficiência corporal e o desenvolvimento das capacidades motoras. Ainda que houvesse tentativas de ampliar essa discussão por meio da inclusão de temas como saneamento básico, qualidade do ar e acesso ao lazer, a lógica organizadora permanecia vinculada ao conteúdo esportivo.

Essa constatação dialoga com as análises realizadas por Bracht (2019), que identifica a permanência de concepções que associam a saúde prioritariamente ao exercício físico e ao desenvolvimento da aptidão física. Nessa perspectiva, o movimento corporal era o centro da intervenção pedagógica, enquanto os demais fatores envolvidos nos processos de saúde e doença apareciam como elementos complementares, de modo tangencial. Embora tal abordagem representasse um avanço em relação às perspectivas exclusivamente esportivistas, ela ainda tendia a limitar a compreensão da saúde à dimensão biológica do fenômeno.

Os registros produzidos pelo pesquisador indicam que essa organização inicial refletia diretamente suas concepções naquele momento da pesquisa. Conforme relatado anteriormente, a proposta era constituída “intensamente por jogos e conteúdos vinculados ao atletismo” (Diário de Campo, 2025), enquanto a saúde ocupava uma posição secundária. Essa característica evidencia que a proposição dos processos educativos não ocorre de maneira neutra, mas está profundamente relacionada às experiências pessoas e formativas, às concepções pedagógicas e aos referenciais que orientam a prática docente dos professores envolvidos na elaboração da proposta.

À medida que os estudos avançavam e novas leituras eram incorporadas ao processo investigativo, começaram a emergir questionamentos sobre os limites dessa organização didático-pedagógica. A aproximação com autores que discutem a saúde em uma perspectiva ampliada e a EFE em uma dimensão crítica passou a tensionar a estrutura da proposta, produzindo um movimento gradual de deslocamento da centralidade anteriormente atribuída às práticas corporais. Esse processo foi assim registrado pelo professor-pesquisador:

> Ao revisar novamente a proposta percebi que continuava organizando as aulas a partir do Atletismo. Embora já estivesse estudando a saúde em uma perspectiva ampliada, ainda encontrava dificuldades para romper com a lógica que havia orientado minha formação e minha prática docente. Aos poucos fui compreendendo que não bastava acrescentar conteúdos relacionados à saúde; era necessário reorganizar toda a

> proposta para que ela se tornasse o objeto central de ensino. Ou seja, o foco deveria ser deslocado do movimento corporal para o tema saúde (Diário de Campo, 2025).

A segunda versão da sequência didática representa um momento importante dessa transição. Nela, observa-se uma ampliação significativa dos conteúdos relacionados às dimensões emocional, social, cultural e ambiental da saúde. Diferentemente da versão inicial, a proposta passou a contemplar discussões sobre emoções, exclusão social, padrões corporais, convivência, território, meio ambiente e determinantes sociais da saúde.

As atividades planejadas começaram a incorporar debates sobre inclusão, diversidade corporal, saúde mental, relações interpessoais e qualidade ambiental. Além disso, surgiram problematizações relacionadas à influência da mídia na construção dos padrões corporais e às desigualdades de acesso às práticas corporais. Esse movimento aproxima-se das reflexões de Bagnara e Fensterseifer (2020), que defendem a necessidade de compreender a saúde como fenômeno multidimensional, produzido pela interação entre fatores biológicos, sociais, culturais, econômicos e políticos. Essa mudança aparece nas anotações do planejamento, no seguinte registro: “Incluí discussões sobre saúde mental, emoções, meio ambiente e relações sociais porque percebi que a saúde precisava deixar de aparecer apenas durante a prática corporal” (Diário de campo, 2025).

Mesmo com esse avanço, a análise da proposição elaborada demonstrou que as práticas corporais ainda permaneciam como principal eixo organizador da sequência didática, enquanto as abordagens relacionadas à temática da saúde se apresentavam de forma incipiente. Os conceitos vinculados à perspectiva ampliada de saúde apareciam articulados às atividades corporais previamente definidas, fazendo com que a saúde permanecesse parcialmente condicionada à lógica das práticas corporais para estruturar seu desenvolvimento pedagógico. Em outras palavras, embora a proposta já incorporasse elementos de uma concepção ampliada de saúde, ainda não havia ocorrido uma ruptura efetiva com a organização anteriormente assumida.

Esse movimento revelou um aspecto importante do processo de elaboração da sequência didática: modificar o objeto central de estudo também exigiu revisar concepções anteriormente consolidadas sobre a organização do ensino na EFE. Conforme registrado no Diário de Campo (2025): “Eu tinha pensado numa sequência didática intensa em jogos e atletismo, só que não tendo como ponto principal de partida a questão da saúde multifatorial. Ela estava em segundo plano”. Esse registro evidencia que, embora a pesquisa tivesse como propósito abordar a saúde em uma perspectiva multifatorial, a organização da sequência didática ainda mantinha as práticas corporais, especialmente os jogos e o atletismo, como eixo principal da proposta,

enquanto a saúde ocupava uma posição secundária. O processo de planejamento possibilitou identificar esse aspecto, problematizar escolhas didático-pedagógicas até então naturalizadas e reconhecer a necessidade de reorganizar a sequência a partir de referenciais teóricos mais coerentes com o objeto de estudo.

Essa constatação encontra respaldo nas discussões de Bagnara e Fensterseifer (2019a), ao argumentarem que a elaboração de propostas pedagógicas na EFE exige um permanente exercício de reflexão sobre os conhecimentos que são selecionados e sobre os sentidos atribuídos a esses conhecimentos no contexto escolar. Os autores destacam que romper com organizações curriculares e didático-pedagógicas consolidadas demanda um processo contínuo de estudo, análise e reconstrução das práticas docentes, uma vez que as concepções historicamente constituídas tendem a permanecer presentes, mesmo quando novas perspectivas teóricas passam a orientar o planejamento.

Nessa mesma direção, González e Fensterseifer (2010) defendem que a reorganização dos processos de ensino na EFE não se limita à inclusão de novos conteúdos, mas exige a redefinição dos próprios critérios que orientam a seleção e a organização dos conhecimentos escolares. Isso significa que a incorporação da temática saúde como objeto de ensino não poderia restringir-se à inserção de conceitos ao longo das práticas corporais, mas demandava uma reorganização da própria lógica que estruturava a sequência didática, conferindo à saúde centralidade como conhecimento a ser problematizado, compreendido e apropriado pelos estudantes.

Assim, a identificação dessa fragilidade constituiu um dos principais achados do processo de planejamento. Mais do que apontar uma limitação da proposta inicial, ela evidenciou a importância do exercício reflexivo realizado durante sua elaboração, permitindo que escolhas pedagógicas inicialmente naturalizadas fossem revistas antes mesmo do desenvolvimento da sequência didática. Foi justamente esse movimento de análise crítica que possibilitou o amadurecimento da proposta e orientou as reformulações realizadas nas versões subsequentes.

A terceira versão da sequência didática representa um momento decisivo nesse processo de transformação. Nessa etapa, a organização passa a ser estruturada a partir da perspectiva teórica apresentada por Bagnara e Boscatto (2022a; 2022b), que concebem a estruturação do processo educativo em dimensões dos conhecimentos e subdimensões dos conteúdos,

denominado, pelos autores como multidimensionalidade dos conhecimentos[5]. Tal reorganização demonstra uma preocupação crescente em sistematizar pedagogicamente os conhecimentos relacionados à saúde, superando a lógica que atribuía às práticas corporais a função de eixo central da proposta. Conforme registrado no Diário de Campo (2025):

> Somente na terceira versão percebi que precisava reorganizar completamente a estrutura. A saúde deixou de ser um conteúdo complementar para orientar a escolha dos conhecimentos trabalhados em cada aula e das atividades teóricas ou práticas que seriam desenvolvidas.

A partir dessa reorganização, a saúde deixou de ser tratada apenas como conteúdo associado às práticas corporais e passou a orientar a seleção dos conhecimentos e das estratégias pedagógicas previstas na sequência didática. Com isso, foram incorporadas discussões, análises, reflexões e problematizações relacionadas às diferentes dimensões que constituem o fenômeno da saúde, ampliando as possibilidades de abordagem do tema no 5º ano do Ensino Fundamental.

Nessa versão, os conteúdos passaram a contemplar aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, culturais, emocionais, políticos e ambientais da saúde. Essa organização aproximou a proposta de uma compreensão mais ampla do fenômeno e das discussões de Young (2007) sobre o acesso dos estudantes a conhecimentos que lhes permitam interpretar a realidade para além de suas experiências imediatas. Nesse sentido, a saúde passou a ser abordada não apenas como um conjunto de hábitos ou comportamentos individuais, mas como um conhecimento capaz de ampliar as formas de compreender os fatores que interferem nos processos de saúde e doença.

Outro aspecto relevante dessa terceira versão foi a preocupação em organizar os conhecimentos de maneira progressiva ao longo da sequência didática. Em vez de estruturar as aulas prioritariamente a partir de modalidades esportivas ou capacidades físicas, a proposta passou a articular conceitos relacionados à saúde em uma sequência de aprofundamento gradual, de modo que os conhecimentos abordados em uma aula pudessem contribuir para a compreensão daqueles desenvolvidos posteriormente, na aula seguinte.

Esse processo culminou na quarta e última versão da sequência didática, posteriormente desenvolvida nas duas turmas participantes da pesquisa. Na versão final, a saúde assumiu definitivamente a condição de objeto central da proposta. Os conteúdos foram organizados em

[5] Para aprofundamento teórico acerca da proposta dos autores, sugere-se a leitura das produções que fundamentam essa perspectiva educativa, como um livro publicado no ano de 2022, pela editora Unijuí (Bagnara; Boscatto, 2022a) ou um artigo publicado pelos autores na Revista Movimento (2022b).

torno de conceitos como saúde, atividade física, exercício físico, resistência aeróbia e anaeróbia, força muscular, saúde ampliada, saúde ambiental, saúde mental, saúde preventiva e movimento corporal.

Essa reorganização representou uma mudança significativa na forma de estruturar a sequência didática. Enquanto, nas primeiras versões, predominavam as práticas corporais como eixo organizador, com a saúde ocupando posição complementar, na quarta e última versão a saúde passou a orientar a seleção dos conhecimentos e das estratégias pedagógicas. As práticas corporais permaneceram presentes, mas assumiram outra função: passaram a constituir possibilidades de vivenciar, compreender e problematizar os conhecimentos relacionados à saúde.

Essa mudança dialoga com as contribuições de González e Fensterseifer (2010), Bagnara e Fensterseifer (2019a) e Bagnara e Boscatto (2022a), ao defenderem uma EFE comprometida com a produção de conhecimentos e saberes, e não apenas com a realização de práticas corporais. Nessa perspectiva, as experiências corporais podem integrar o processo educativo como estratégias articuladas aos conhecimentos que se pretende desenvolver, adquirindo intencionalidade pedagógica no interior da sequência didática.

Ao observar o conjunto das versões produzidas, torna-se evidente que a formulação da sequência didática foi marcada por um processo contínuo de amadurecimento pedagógico. As sucessivas reformulações revelam a passagem de uma proposta centrada nas manifestações práticas da cultura corporal de movimento para uma organização comprometida com a compreensão crítica da saúde em sua multidimensionalidade e multifatorialidade. Esse movimento não ocorreu de maneira espontânea, mas foi resultado do diálogo permanente entre prática pedagógica, pesquisa, orientação acadêmica e aprofundamento teórico.

4.1.2 A reorganização da sequência didática: a saúde como objeto de ensino central

A reorganização observada entre as diferentes versões da sequência didática não se restringiu à substituição de conteúdos ou à alteração da ordem das atividades. O principal movimento identificado ao longo de sua elaboração foi a mudança na centralidade atribuída à temática da saúde dentro da própria proposta. Se, nas versões iniciais, a saúde aparecia como conteúdo complementar associado às práticas corporais, nas versões posteriores, principalmente na versão final, passou a orientar a seleção dos conhecimentos, dos conceitos e das estratégias didático-pedagógicas previstas para o desenvolvimento da sequência didática.

Essa mudança representa um aspecto central para a compreensão dos resultados desta pesquisa. Historicamente, a saúde esteve presente na EFE de diferentes maneiras, contudo, comumente esteve vinculada à promoção da aptidão física, ao combate ao sedentarismo ou à adoção de hábitos considerados saudáveis. Embora essas abordagens tenham contribuído para ampliar a presença da temática na EFE, frequentemente mantiveram uma compreensão restrita da saúde, associando-a predominantemente ao funcionamento biológico do organismo e à responsabilidade individual dos sujeitos sobre seus próprios corpos (Bracht, 2019).

Ao longo da elaboração da sequência didática, tornou-se evidente a necessidade de superar essa compreensão limitada. Os registros produzidos pelo professor-pesquisador demonstram que as discussões realizadas durante o processo de orientação contribuíram significativamente para esse deslocamento conceitual.

> Foi necessário realizar várias discussões e leituras para que eu pudesse organizar a sistematização da sequência didática inserindo o conceito de saúde em uma perspectiva multifatorial como norteador da proposta, e não da maneira como eu havia planejado nas primeiras versões, concebendo a saúde em uma dimensão mais restrita, de caráter individual e biológico (Diário de Campo, 2025).

O excerto evidencia um momento importante de inflexão pedagógica. A preocupação deixa de ser apenas a escolha das práticas corporais mais adequadas e passa a concentrar-se na organização dos conhecimentos relacionados à saúde, considerando o viés de uma práxis educativa, o que demanda, ao professor, aprofundar os estudos sobre a temática. Em outras palavras, a questão central deixa de ser “qual prática corporal ensinar/praticar” e passa a ser “quais conhecimentos sobre saúde os estudantes precisam compreender”.

Essa mudança aproxima-se das reflexões de Young (2007; 2011) acerca da função do conhecimento escolar e do papel da escola na democratização do acesso aos conhecimentos especializados. Para o autor, a principal responsabilidade da escola consiste em possibilitar que os estudantes tenham acesso a conhecimentos que lhes permitam compreender fenômenos complexos para além de suas experiências cotidianas. No contexto desta pesquisa, essa perspectiva desloca a discussão para a dimensão didático-pedagógica da EFE, uma vez que não basta reconhecer a saúde como um objeto de conhecimento; torna-se necessário organizá-la pedagogicamente de modo que os estudantes possam compreender sua complexidade.

Nesse sentido, a saúde deixa de ser reduzida a um conjunto de recomendações comportamentais ou hábitos individuais e passa a constituir um conhecimento que possibilita interpretar criticamente os determinantes sociais, culturais, econômicos, ambientais e políticos que influenciam os processos de saúde e doença. Essa apropriação não ocorre de maneira

espontânea, mas depende da mediação intencional do professor, responsável por selecionar, organizar e desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitem aos estudantes atribuir significado aos conhecimentos tematizados e estabelecer relações entre eles e a realidade em que vivem.

Desse modo, a versão final da sequência didática apresentava:

> [...] conceitos organizados de forma progressiva, partindo de conhecimentos mais próximos da experiência cotidiana dos estudantes, para discussões gradativamente mais complexas. As primeiras aulas abordavam temas como atividade física, exercício físico, aquecimento, resistência aeróbia e anaeróbia, força muscular e mobilidade. Posteriormente, a proposta avançava para conteúdos relacionados à saúde ampliada, saúde ambiental, saúde mental, saúde preventiva e corresponsabilidade nos cuidados com a saúde (Diário de Campo, 2025).

As reflexões de Young (2007; 2011) sobre a progressão do conhecimento escolar também contribuíram para a reorganização da sequência didática. Embora desenvolvidas no campo das discussões curriculares, tais contribuições auxiliam a compreender que a aprendizagem dos conhecimentos escolares demanda uma organização intencional, na qual os conceitos são retomados, aprofundados e articulados ao longo do processo pedagógico. Assim, sem confundir currículo e sequência didática, o princípio da progressão do conhecimento orientou a estruturação da proposta, permitindo que os diferentes conhecimentos relacionados à saúde fossem desenvolvidos de maneira gradual e articulada, favorecendo sua apropriação pelos estudantes. Nesse sentido, a sequência didática procurou estruturar os conhecimentos de forma articulada, permitindo que os conceitos discutidos nas aulas iniciais servissem de base para reflexões mais complexas desenvolvidas posteriormente.

A incorporação desses diferentes elementos também evidencia uma ampliação da compreensão do próprio objeto de ensino. Ao contemplar aspectos ambientais, sociais, emocionais e culturais, a sequência didática passou a reconhecer que os processos de saúde e doença são produzidos pela interação entre múltiplos determinantes, afastando-se de uma compreensão centrada exclusivamente nas escolhas individuais ou na prática de atividades físicas. Essa reorganização conferiu maior coerência à proposta pedagógica, aproximando-a da concepção ampliada de saúde defendida pelo Sistema Único de Saúde e pelos referenciais teóricos que fundamentaram esta pesquisa.

Essa ampliação dialoga diretamente com a perspectiva da saúde ampliada defendida por Canguilhem (2009). Para o autor, a saúde não pode ser compreendida apenas como ausência de doença ou normalidade biológica. Trata-se de um processo dinâmico de produção da vida, influenciado pelas condições concretas de existência dos sujeitos e pelas relações que

estabelecem com o meio em que vivem. Nessa perspectiva, discutir saúde na escola implica necessariamente abordar aspectos que ultrapassam os limites do corpo biológico.

De maneira semelhante, Bagnara e Fensterseifer (2019a) defendem que a EFE deve contribuir para a compreensão crítica da saúde, reconhecendo-a como fenômeno multidimensional. Segundo os autores, limitar o ensino da saúde à prática de exercícios físicos significa ignorar a complexidade dos fatores envolvidos na produção das condições de vida das pessoas. A escola, portanto, possui papel fundamental na ampliação dessas compreensões.

A análise dos dados produzidos durante o processo de planejamento evidenciou a necessidade de ampliar a compreensão de saúde que orientaria a sequência didática. Os registros do Diário de Campo mostram que, à medida que novas leituras eram incorporadas e diferentes versões da proposta eram elaboradas, tornava-se cada vez mais evidente que a organização dos conhecimentos não poderia permanecer centrada exclusivamente nas práticas corporais. Em um dos registros, o professor-pesquisador destacou:

> À medida que a sequência didática era reformulada, percebia que apenas acrescentar conteúdos relacionados à saúde não modificava a lógica da proposta. As práticas corporais continuavam ocupando o lugar central do planejamento. Foi durante as leituras, as orientações e as sucessivas revisões que compreendi a necessidade de reorganizar a proposta para que a saúde deixasse de ser um tema complementar e passasse a constituir o objeto de conhecimento que orientaria toda a proposta pedagógica" (Diário de Campo, 2025).

Esse registro evidencia que a transformação da proposta não ocorreu de maneira imediata, mas foi sendo construída por meio de sucessivos movimentos de estudo, reflexão e reorganização pedagógica. A necessidade de rever a lógica que estruturava a sequência didática emergiu durante o próprio planejamento, quando as análises realizadas sobre cada versão permitiram identificar que, embora a perspectiva ampliada de saúde já estivesse presente no referencial teórico, ela ainda não orientava efetivamente a organização dos conhecimentos.

As versões subsequentes passaram, então, a incorporar de forma intencional conhecimentos relacionados às dimensões ambiental, emocional, social e cultural da saúde. Essa reorganização decorreu das reflexões produzidas no próprio processo de planejamento. O aprofundamento teórico, associado às orientações recebidas e aos registros do Diário de Campo (2025), contribuiu para que a saúde passasse a ocupar posição central na sequência didática.

Esse movimento aproxima-se das reflexões de Bagnara e Fensterseifer (2019a), ao defenderem que a elaboração de propostas pedagógicas na EFE exige a análise dos conhecimentos a serem desenvolvidos, de suas finalidades educativas e das formas de organizá-

los no processo de ensino. Nesse sentido, as mudanças observadas entre as diferentes versões da sequência didática evidenciam o amadurecimento das decisões didático-pedagógicas assumidas durante o planejamento, produzido pela articulação entre aprofundamento teórico, orientação acadêmica e reflexão sobre a própria proposta.

Os registros produzidos durante o processo de elaboração da sequência didática também evidenciam a preocupação em preservar as experiências corporais, atribuindo-lhes uma nova intencionalidade pedagógica.

> Em nenhum momento pensei em retirar as práticas corporais da sequência didática. O desafio era compreender que elas não deveriam mais direcionar a organização de todo o planejamento. As vivências corporais continuariam presentes, mas agora como possibilidades para discutir, compreender e problematizar os conhecimentos relacionados à saúde (Diário de Campo, 2025).

Esse registro demonstra que o planejamento não buscou substituir as práticas corporais por momentos exclusivamente teóricos. Se, nas primeiras versões, as atividades corporais constituíam o eixo em torno do qual os demais conteúdos eram organizados, nas versões posteriores elas passaram a integrar uma proposta orientada pelos conhecimentos relacionados à saúde, assumindo uma função de mediação pedagógica.

Essa mudança também se expressou na escolha e na organização das atividades previstas. Corridas, jogos, circuitos motores, atividades cooperativas e práticas expressivas foram planejadas em articulação com os conhecimentos relacionados à saúde que se pretendia desenvolver em cada aula, envolvendo aspectos como resistência física, saúde mental, relações sociais, prevenção, autocuidado e cuidado com o outro. Dessa forma, a seleção das atividades passou a considerar não apenas a experiência corporal proporcionada, mas também sua contribuição para os objetivos de aprendizagem estabelecidos na sequência didática.

Essa organização aproxima-se das discussões de Bagnara e Boscatto (2022a; 2022b), ao defenderem a articulação entre experiências corporais, conhecimentos conceituais e processos reflexivos na organização didático-pedagógica da EFE. Do mesmo modo, González e Fensterseifer (2010) argumentam que as práticas corporais adquirem significado educativo quando desenvolvidas de forma intencional e articuladas aos conhecimentos que se pretende produzir. Nessa perspectiva, movimento e conhecimento não constituem dimensões opostas, mas podem integrar-se no desenvolvimento dos objetos de ensino.

Em síntese, as reformulações realizadas durante o planejamento possibilitaram organizar a sequência didática de modo que a saúde, compreendida em uma perspectiva multifatorial, assumisse centralidade na proposta. As práticas corporais permaneceram

presentes, porém articuladas aos conhecimentos e aos objetivos previstos para cada encontro. Esse processo também evidenciou desafios relacionados à articulação entre conhecimentos conceituais e experiências corporais, aspecto aprofundado na seção seguinte.

4.1.3 Os desafios da articulação entre teoria e prática no planejamento da sequência didática

A análise dos registros produzidos durante a elaboração da sequência didática evidencia que um dos principais desafios enfrentados pelo professor-pesquisador esteve relacionado à articulação entre os conhecimentos conceituais referentes à saúde e as experiências corporais previstas para as aulas de EFE. Embora a literatura da área (Kunz, 2014; Bagnara; Fenstereifer, 2019a; Bagnara; Boscatto, 2022, dentre outros) venha defendendo há décadas a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática, os registros analisados nesta etapa evidenciam que essa articulação constituiu um desafio importante na organização da proposta didático-pedagógica.

Ao revisitar os registros do Diário de Campo produzidos durante o planejamento da sequência didática, observa-se que as dificuldades relatadas estavam principalmente relacionadas à definição de estratégias didático-pedagógicas capazes de abordar conceitos complexos de maneira adequada aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. O desafio consistia, portanto, em organizar os conhecimentos conceituais relacionados à saúde e articulá-los às atividades práticas previstas para a sequência didática, considerando tanto as especificidades do objeto de ensino quanto a etapa de escolarização dos estudantes.

> Tive dificuldades em relacionar a teoria com a prática, em alguns aspectos mais do que em outros, dependendo dos conceitos que estavam sendo propostos para trabalhar. Inicialmente eu não conseguia visualizar propostas de atividades práticas que pudessem proporcionar vivências aos estudantes tomando como base os conceitos mais amplos da saúde (Diário de Campo, 2025).

Esse registro evidencia uma questão recorrente na área da EFE. Historicamente, as práticas corporais ocuparam posição central no componente curricular, fazendo com que muitos professores constituíssem suas identidades profissionais a partir do domínio técnico das modalidades esportivas, dos jogos e dos exercícios físicos. Quando o ensino passa a incorporar, de forma sistematizada, conhecimentos relacionados às dimensões sociais, culturais, emocionais e ambientais da saúde, emergem novas demandas didático-pedagógicas que nem sempre estiveram presentes na formação inicial dos docentes.

Entretanto, esse movimento também evidencia a necessidade de compreender que nem todo conhecimento escolar em Educação Física demanda, necessariamente, uma tradução imediata em movimento corporal. Embora a experimentação prática constitua uma dimensão fundamental da EFE, determinados conceitos exigem estratégias pedagógicas específicas para sua apropriação, como momentos de diálogo, leitura, problematização, análise de situações do cotidiano, interpretação de informações e construção coletiva de significados.

Como destaca Libâneo (2013), a organização do processo de ensino deve considerar a natureza dos conhecimentos que se pretende desenvolver, selecionando procedimentos didáticos coerentes com os objetivos de aprendizagem. Assim, a escolha das estratégias pedagógicas não decorre da tradição do componente curricular, mas das características do objeto de conhecimento e das aprendizagens que se pretende promover.

Sob essa perspectiva, o planejamento da sequência didática permitiu compreender que a experimentação corporal constitui uma possibilidade importante de mediação pedagógica, mas não a única. Em diversos momentos, o estudo da saúde exigiu que determinados conceitos fossem abordados por meio de discussões orientadas, análise de situações-problema, reflexões coletivas e sistematizações conceituais, possibilitando aos estudantes compreender aspectos que extrapolam a dimensão da vivência corporal. Dessa forma, a prática corporal passou a ser compreendida como uma estratégia didático-pedagógica articulada ao objeto de ensino, e não como condição obrigatória para o desenvolvimento de todos os conhecimentos trabalhados na sequência didática.

Nesse sentido, as dificuldades relatadas não devem ser interpretadas apenas como limitações individuais, mas também como expressão das tensões historicamente presentes na EFE entre uma tradição centrada no fazer corporal e perspectivas pedagógicas comprometidas com a produção e a problematização de conhecimentos. Conforme argumenta Kunz (2014), a área vive permanentemente a tensão entre uma tradição centrada no fazer corporal e perspectivas pedagógicas que defendem a necessidade de compreender criticamente os significados sociais, culturais e políticos das práticas corporais. Tal movimento exige do professor não apenas novos conhecimentos, mas também novas formas de organizar pedagogicamente o ensino, selecionando estratégias coerentes com a natureza dos conhecimentos escolares e com os objetivos formativos da EFE.

Os registros produzidos ao longo da elaboração da sequência didática evidenciam que o planejamento também se constituiu como um espaço permanente de reflexão e reconstrução das decisões pedagógicas. A cada nova versão da proposta, os registros do Diário de Campo (2025) apontavam a necessidade de retomar os referenciais teóricos, reavaliar a organização

dos conhecimentos e redefinir a intencionalidade pedagógica das atividades previstas. Esse movimento evidencia que a formulação da sequência didática não ocorreu de forma linear, mas foi marcada por sucessivos momentos de análise, revisão e aprofundamento das escolhas realizadas.

Nessa perspectiva, o percurso investigativo não produziu apenas uma proposta pedagógica reorgamizada, mas promoveu mudanças na própria compreensão do professor-pesquisador acerca do objeto de ensino. A elaboração e a análise da sequência didática permitiram problematizar concepções anteriormente naturalizadas sobre a EFE, especialmente aquelas que atribuíam às práticas corporais o papel de eixo central da proposta. Assim, a elaboração da sequência didática constituiu também um movimento de produção de conhecimentos sobre a própria prática pedagógica, coerente com a perspectiva da pesquisa-intervenção, na qual investigação, reflexão e transformação da prática se articulam ao longo do percurso investigativo (Damiani *et al*., 2013).

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Freire (1996), ao afirmar que ensinar implica uma permanente disposição para estudar, refletir criticamente sobre a própria prática e reconstruir as formas de compreender e organizar o ensino. Nesse sentido, o planejamento da sequência didática constituiu-se como um processo formativo para o próprio professor-pesquisador, não porque as transformações tenham ocorrido espontaneamente, mas porque foram produzidas pelo diálogo permanente entre os dados da pesquisa, os referenciais teóricos e a análise crítica das decisões pedagógicas assumidas ao longo da elaboração da proposta.

A versão da sequência didática apresentada mais adiante, corresponde à proposta final do processo de planejamento, que desenvolvida com as turmas participantes da pesquisa. Ela representa a síntese do movimento de planejamento realizado. Embora essa versão expressasse o entendimento construído pelo professor-pesquisador no momento final do planejamento, sua implementação não foi compreendida como um produto acabado, mas como o ponto de partida para um novo movimento investigativo.

Quadro 3 – Versão final da sequência didática elaborada durante o processo de planejamento

Semana	**Conceitos**	**Dimensão predominante**	**Objetivos de aprendizagem**	**Atividades da semana**
1	Saúde, atividade física, exercício físico, aquecimento	Conceitual / Corporal	Definir o conceito de saúde em sua multidimensionalidade; Diferenciar atividade física e exercício físico; compreender o aquecimento como cuidado corporal.	1) Roda de conversa sobre saúde; 2) Jogo diagnóstico de movimentos; 3) Aquecimento orientado; 4) Mobilidade articular guiada; 5) Registro coletivo

Semana	Conceitos	Dimensão predominante	Objetivos de aprendizagem	Atividades da semana
2	Resistência aeróbia e anaeróbia	Conceitual / Corporal	Compreender o que é resistência física e reconhecer limites corporais	1)Exposição dialogada; 2) Corridas lúdicas; 3) Jogos intervalados; 4) Atividades de recuperação; 5) Roda reflexiva
3	Força muscular e mobilidade	Conceitual / Corporal	Reconhecer a força e mobilidade como componentes da aptidão física que interferem na saúde funcional e na autonomia motora.	1) Debate inicial; 2) Circuito funcional; 3) Jogos de força; 4) Alongamentos e relaxamento; 5) Conversa final
4	Saúde ampliada e saúde ambiental	Conceitual / Crítico-social	Compreender o conceito de Saúde Ampliada; relacionar os determinantes de saúde, ambiente e território.	1) Roda temática; 2) Observação do espaço escolar; 3) Caminhada orientada; 4) Discussão ambiental; 5) Sistematização
5	Saúde mental, emocional e social	Conceitual / Relacional	Reconhecer emoções e relações como parte da saúde	1) Conversa sobre emoções; 2) Jogos cooperativos; 3) Atividades expressivas; 4) Relaxamento guiado; 5) Roda reflexiva
6	Saúde preventiva	Crítico-social	Refletir sobre hábitos de vida, autocuidado e corresponsabilidade na saúde.	1) Debate temático sobre hábitos (higiene, alimentação, sono, vacinação); 2) Análise de rotinas; 3) Jogo ativo; 4) Discussão coletiva; 5) Produção de orientações
7	Movimento corporal e prevenção	Corporal / Biológica	Relacionar a prática regular de movimento corporal com a prevenção de doenças e manutenção biológica.	1) Jogos ativos; 2) Circuito motor; 3) Atividade coletiva; 4) Debate orientado; 5) Síntese
8	Movimento corporal e saúde	Relacional / Corporal	Integrar os conhecimentos da unidade	1) Vivências diversificadas; 2) Escolha coletiva; 3) Jogos e danças; 4) Roda de conversa; 5) Avaliação coletiva

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Na perspectiva da pesquisa-intervenção, o planejamento constitui apenas uma das etapas do processo de produção do conhecimento. É durante o desenvolvimento da proposta pedagógica que as decisões tomadas no planejamento são confrontadas com a dinâmica concreta da sala de aula, com as interações estabelecidas entre professor e estudantes e com as situações que emergem no cotidiano escolar. Desse modo, o desenvolvimento da sequência didática possibilitou produzir novos dados acerca das potencialidades, dos limites e dos desafios da proposta, fornecendo elementos para sua análise crítica e posterior reformulação.

Assim, encerrado a análise do movimento de planejamento da sequência didática, o debate volta-se para seu desenvolvimento nas turmas 51 e 52. O movimento analítico seguinte apresenta como a proposta foi vivenciada no contexto escolar, discutindo os desafios, as adaptações, as aprendizagens e as reflexões produzidas ao longo da intervenção pedagógica.

4.2 O DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ENCONTROS, RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE SAÚDE

Os registros produzidos durante o desenvolvimento do processo educativo evidenciam que ele foi marcado por diferentes movimentos. Em alguns momentos, emergiram resistências relacionadas às expectativas que os estudantes possuíam sobre a EFE; em outros, observaram-se manifestações de curiosidade, interesse e ampliação das compreensões sobre saúde. Como registrado, “os alunos estão acostumados com um modelo de EFE nada conceitual. Então isso pode gerar uma dificuldade” (Diário de Campo, 2025), pois a proposta inicialmente precisou confrontar concepções historicamente construídas acerca do componente curricular. Esses movimentos não ocorreram de forma linear, mas constituíram um processo permeado por avanços, tensões, negociações e reconstruções permanentes.

A análise dos dados demonstra que os estudantes iniciaram a intervenção trazendo concepções consolidadas sobre a EFE, fortemente associadas às práticas corporais, aos jogos, às brincadeiras e às atividades esportivas. Assim, quando a sequência didática passou a contemplar momentos de diálogo, problematização e sistematização de conhecimentos relacionados à saúde, surgiram estranhamentos que se transformaram em importantes elementos analíticos para compreender tanto a recepção da proposta quanto os desafios da mediação pedagógica desenvolvida ao longo das aulas.

Ao mesmo tempo, os registros revelaram que essas resistências foram sendo gradativamente ressignificadas durante o desenvolvimento da intervenção. À medida que os estudantes passaram a estabelecer relações entre os conceitos discutidos e suas experiências cotidianas, ampliaram sua participação nas discussões e passaram a problematizar questões relacionadas ao corpo, às emoções, ao meio ambiente, às relações interpessoais, à prevenção de doenças e aos diferentes determinantes da saúde. Esses movimentos evidenciaram que a apropriação dos conhecimentos ocorreu de maneira processual, sendo construída nas interações estabelecidas ao longo da experiência educativa.

Nessa perspectiva, a implementação da sequência didática constituiu um espaço de encontro entre diferentes concepções de EFE e de saúde. De um lado, estavam os

conhecimentos e expectativas historicamente construídos pelos estudantes; de outro, uma proposta pedagógica fundamentada na compreensão ampliada da saúde e comprometida com a produção de conhecimentos escolares. Foi justamente das tensões, dos diálogos e das mediações estabelecidas entre esses diferentes referenciais que emergiram os principais achados desta etapa da pesquisa.

A partir da análise dos Diários de Campo, foram identificados quatro movimentos analíticos que caracterizaram o desenvolvimento da sequência didática: o primeiro contato dos estudantes com uma EFE de caráter conceitual, o que provocou resistências e estranhamentos iniciais diante da proposta; o papel da mediação docente na construção dos conhecimentos; os processos de ampliação das compreensões sobre saúde; e as aprendizagens produzidas ao longo da experiência educativa. Esses movimentos orientam a organização das análises apresentadas nas seções seguintes.

4.2.1 Entre estranhamentos e descobertas: as resistências iniciais dos estudantes

Os registros produzidos durante as primeiras intervenções evidenciam que a introdução de momentos sistematizados de diálogo e reflexão provocou, inicialmente, um cenário de estranhamento entre os estudantes. No Diário de Campo, o professor-pesquisador registrou que, logo nas primeiras aulas, diversos alunos demonstravam inquietação durante os momentos de discussão, perguntando repetidamente: “Professor, quando nós vamos para a quadra? Ou, hoje vai ter jogo?” (Diário de Campo, 2026). Em outra anotação, o pesquisador registra:

> Percebi que alguns estudantes demonstravam ansiedade para iniciar as atividades práticas. Quando iniciávamos a discussão sobre saúde, parte da turma permanecia inquieta, como se aquele momento ainda não fosse compreendido como parte da aula de Educação Física (Diário de Campo, 2026).

Esses registros revelam que os estudantes chegavam à aula trazendo as concepções historicamente construídas acerca da EFE, fortemente associadas às práticas corporais, aos jogos e às atividades esportivas. Assim, o estranhamento inicial não pode ser compreendido simplesmente como desinteresse pelos conhecimentos abordados, mas como expressão de expectativas construídas acerca do componente curricular. Nesse sentido, González e Fensterseifer (2010) argumentam que a área foi historicamente marcada pela centralidade do fazer corporal, contribuindo para a construção de compreensões da EFE predominantemente vinculadas à realização de práticas corporais.

Os dados produzidos durante a implementação corroboram essa compreensão. Nas primeiras aulas, observou-se que parte dos estudantes demonstrava dificuldade em reconhecer os momentos de diálogo e construção conceitual como constitutivos das aulas de EFE. Os dados da pesquisa mostram que a "expectativa dos estudantes por atividades práticas e pelo espaço do ginásio permaneceu recorrente, exigindo mediação constante do professor para explicitar a intencionalidade pedagógica dos conhecimentos abordados" (Diário de Campo, 2026). Esse aspecto evidencia que um dos desafios iniciais da intervenção consistiu em ampliar a compreensão dos estudantes acerca das diferentes possibilidades de produção de conhecimentos no componente curricular.

Entretanto, os registros também evidenciam que esse movimento foi sendo gradativamente ressignificado. À medida que os conceitos discutidos eram retomados durante as experiências corporais, alguns estudantes passaram a estabelecer relações entre os conhecimentos trabalhados e situações vivenciadas em seu cotidiano. Nas atividades relacionadas à resistência física, por exemplo, os registros indicam que "os estudantes começaram a perceber que correr envolvia diferentes intensidades, ritmos, limites individuais e respostas fisiológicas do corpo" (Diário de Campo, 2026). Da mesma forma, "nas discussões sobre saúde, surgiram indícios de ampliação das concepções inicialmente centradas na prática de exercícios físicos, incorporando gradativamente outras dimensões relacionadas às condições de vida, às emoções, às relações sociais e ao ambiente" (Diário de Campo, 2026).

Esses registros aproximam-se das reflexões de Charlot (2000) acerca da relação com o saber. Para o autor, aprender implica atribuir sentido ao conhecimento escolar, estabelecendo relações entre aquilo que é estudado e as experiências vividas pelos sujeitos. Durante o desenvolvimento da sequência didática, esse movimento começou a se manifestar quando os estudantes passaram a relacionar os conhecimentos abordados às situações de seu cotidiano.

Um exemplo desse processo ocorreu durante as atividades relacionadas à saúde preventiva, desenvolvidas por meio das metáforas do "Castelo da Energia" e do "Pântano do Cansaço". Os registros indicam que "os estudantes relacionaram hábitos como alimentação, sono, uso de telas, lazer, convivência familiar e organização da rotina às condições de saúde, estabelecendo conexões entre os conhecimentos discutidos nas aulas e suas experiências cotidianas" (Diário de Campo, 2026).

Esse movimento, entretanto, não ocorreu de forma homogênea. Enquanto alguns estudantes passaram a participar mais ativamente das discussões e a mobilizar os conhecimentos trabalhados anteriormente para interpretar novas situações, outros mantiveram por mais tempo a expectativa de que a EFE deveria se restringir às atividades corporais. Essa

diversidade evidencia que a construção de novos significados sobre o componente curricular ocorre de maneira gradual e exige mediação pedagógica atenta aos diferentes tempos e formas de participação e aprendizagem.

Sob essa perspectiva, as resistências observadas nas primeiras intervenções não devem ser compreendidas apenas como obstáculos ao desenvolvimento da proposta, mas como elementos constitutivos do próprio processo educativo. Em diálogo com Freire (1996), compreende-se que práticas pedagógicas voltadas à problematização da realidade podem produzir tensões quando confrontam compreensões anteriormente naturalizadas. No contexto desta pesquisa, os estranhamentos iniciais evidenciaram o confronto entre expectativas historicamente construídas acerca da EFE e uma proposta que buscava ampliar as possibilidades de produção de conhecimentos sobre saúde no componente curricular. Nessa conjuntura, a capacidade de mediação docente torna-se fundamental para contribuir como a ressignificação dos processos educativos.

4.2.2 A mediação docente como elemento central do processo educativo

A análise dos dados evidencia que o desenvolvimento da sequência didática constituiu um processo dinâmico, no qual as decisões inicialmente previstas foram continuamente confrontadas com as situações concretas produzidas durante as aulas. Nesse movimento, as adaptações e reorganizações didático-pedagógicas realizadas pelo professor-pesquisador não constituíram acontecimentos externos ao processo investigativo, mas integraram a própria dinâmica da pesquisa-intervenção. A observação das respostas dos estudantes, a interpretação das situações emergentes e as decisões tomadas durante a implementação produziram elementos para compreender tanto o desenvolvimento da proposta quanto seus limites e possibilidades.

Nesse contexto, a mediação docente assumiu papel central. Os dados evidenciam que as dúvidas apresentadas pelos estudantes, os diferentes níveis de compreensão dos conhecimentos abordados, as formas distintas de participação e situações próprias da dinâmica de cada turma demandaram decisões durante o desenvolvimento das aulas. “Em diferentes momentos, foi necessário retomar conceitos, modificar formas de explicação, reorganizar o tempo pedagógico e ajustar atividades previstas, buscando responder às necessidades identificadas no decorrer da intervenção” (Diário de Campo, 2026). As anotações realizadas no Diário de Campo (2026), também evidenciam que “as diferenças entre as turmas provocaram a necessidade de adequar

formas de condução, aprofundamento conceitual e estímulo à participação conforme as características observadas em cada grupo".

Além da reorganização do tempo, os registros evidenciam que algumas atividades inicialmente previstas precisaram ser retomadas ou adaptadas ao longo da implementação. Conforme registrado pelo professor-pesquisador: "Muitas vezes eu repeti jogos ou atividades práticas que tinham relação com aquilo que eu estava trabalhando, em outras precisei promover ajustes significativos, diferentes daquilo que estava previsto no papel. Então eu precisei fazer algumas adaptações" (Diário de Campo, 2026).

Esse registro evidencia que o planejamento inicial funcionou como referência para a ação pedagógica, sem assumir caráter rígido ou imutável. As adaptações realizadas decorreram da análise das situações vivenciadas durante as aulas e das necessidades identificadas no desenvolvimento da intervenção, permitindo reorganizar atividades e estratégias sem perder de vista os conhecimentos e as finalidades educativas que orientavam a sequência didática.

Nessa perspectiva, as adaptações realizadas ao longo das aulas não devem ser compreendidas como acontecimentos externos ao processo investigativo ou como desvios em relação ao planejamento inicial. Nesse tipo de pesquisa, a intervenção é acompanhada de um movimento sistemático de observação e análise, de modo que as situações produzidas em seu desenvolvimento fornecem elementos para compreender e aperfeiçoar a própria proposta. Conforme discutem Damiani *et al*. (2013), esse tipo de investigação articula planejamento, implementação e avaliação da intervenção, possibilitando analisar os efeitos e as situações produzidas durante sua realização.

Entre as adaptações exigidas durante as aulas, destacou-se também a necessidade de traduzir conceitos mais complexos para uma linguagem acessível aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Embora os conteúdos relacionados à saúde em uma perspectiva multifatorial possuíssem fundamentação teórica consistente, sua abordagem exigiu cuidados didático-pedagógicos específicos. Esse movimento pode ser observado, por exemplo, no trabalho com o conceito de exercício físico, que se mostrou mais complexo para os estudantes do que o conceito de atividade física. Conforme explicitado no Diário de Campo (2026):

> Para favorecer a compreensão de alguns conceitos, como, por exemplo, atividade física e exercício físico, foram utilizados exemplos próximos de suas experiências, como a participação em grupos de dança, escolinhas esportivas, treinamentos e atividades realizadas em academias, permitindo diferenciar gradativamente movimento cotidiano e exercício físico sistematizado.

Nesse sentido, diferentes estratégias de mediação foram mobilizadas pelo professor-pesquisador. Conforme síntese de anotações do Diário de Campo (2026), “o uso de metáforas, exemplos do cotidiano, situações-problema, analogias e experiências concretas possibilitou aproximar os conhecimentos sistematizados das experiências dos estudantes”. Um exemplo ocorreu durante o trabalho com resistência física e frequência cardíaca, quando foram utilizadas referências às cores apresentadas em relógios esportivos e ao sistema de classificação por cores empregado em atendimentos hospitalares para explicar diferentes zonas de intensidade do esforço. Posteriormente, os estudantes verificaram os próprios batimentos cardíacos antes e após a realização de atividade física, articulando a explicação conceitual à experiência corporal.

Outro exemplo foi a utilização das metáforas do “Castelo da Energia” e do “Pântano do Cansaço” nas discussões sobre saúde preventiva. Os registros indicam que “essa estratégia foi utilizada para representar diferentes caminhos relacionados aos hábitos de saúde, aproximando conceitos mais abstratos de imagens e situações acessíveis aos estudantes do 5º ano” (Diário de Campo, 2026). Essa atividade caracteriza-se, segundo consta no Diário de Campo (2026), “como uma estratégia de mediação para discutir saúde como processo e prevenção, evidenciando a preocupação em adequar a linguagem ao nível de compreensão dos estudantes”.

Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Vygotsky (2007), para quem a aprendizagem se constitui por meio das interações sociais e da mediação da linguagem e da ação pedagógica. Nessa perspectiva, a apropriação de conceitos não ocorre espontaneamente, mas é favorecida por intervenções que possibilitam estabelecer relações entre conhecimentos já presentes nas experiências dos estudantes e conhecimentos sistematizados no contexto escolar.

Os dados também mostram que determinadas dificuldades conceituais exigiram retomadas e novas formas de explicação. Na Turma 51, por exemplo, os conceitos de saúde, atividade física e exercício físico, inicialmente previstos para serem trabalhados em um período mais curto, precisaram ser retomados e aprofundados em aulas posteriores. O Diário de Campo (2026) registra que “a reorganização ocorreu diante da necessidade de consolidar esses conceitos antes de avançar para conteúdos mais específicos”, evidenciando que a mediação envolveu também decisões relacionadas ao ritmo de desenvolvimento da sequência didática.

Esse dado permite compreender que a mediação docente não ocorreu apenas pela apresentação de novas explicações, mas também pela decisão de retomar conhecimentos, modificar exemplos, ajustar o nível de complexidade e reorganizar a progressão inicialmente prevista. Nesse sentido, mais do que afirmar uma relação direta entre a qualidade da mediação e os resultados de aprendizagem, os registros permitem identificar que as intervenções do

professor-pesquisador criaram condições para que conceitos inicialmente pouco compreendidos fossem novamente problematizados e relacionados às experiências dos estudantes.

Outro aspecto importante identificado nos dados refere-se à articulação entre momentos conceituais e experiências corporais. Como discutido anteriormente, muitos estudantes demonstravam expectativas fortemente associadas à prática corporal. Diante disso, o professor-pesquisador buscou integrar reflexão e movimento ao longo das aulas, evitando tratá-los como dimensões independentes da proposta. Essa articulação encontra sustentação direta nos registros da intervenção. Em uma das aulas da Turma 51, antes da realização das atividades no ginásio,

> [...] foram retomados conteúdos discutidos anteriormente sobre as diferentes dimensões da saúde. Em seguida, foram realizadas atividades organizadas em formato de circuito, com deslocamentos e corridas curtas, e posteriormente promoveu-se um momento de diálogo sobre as experiências vivenciadas, buscando relacioná-las a aspectos sociais, emocionais e pessoais (Diário de Campo, 2026).

Em outra situação, os estudantes verificaram a frequência cardíaca em repouso e após a realização de movimentos, relacionando as alterações percebidas no próprio corpo aos conhecimentos sobre resistência física e intensidade do esforço. Os registros da Turma 52 também evidenciam essa articulação. Conforme consta no Diário de Campo (2026), “atividades práticas como o pega-pega temático relacionado à prevenção, a estafeta da hidratação e outros jogos adaptados foram organizadas de modo a retomar conhecimentos anteriormente discutidos, utilizando o movimento corporal como uma das possibilidades de mediação do ensino da saúde”. Desse modo, os dados indicam que os momentos conceituais e as experiências corporais foram sendo articulados ao longo da intervenção, seja pela retomada de conceitos durante as práticas, seja pela utilização das experiências vivenciadas como ponto de partida para novas problematizações.

Segundo González e Fensterseifer (2010), um dos desafios da EFE consiste justamente em superar formas de organização do ensino que estabelecem uma separação rígida entre fazer e conhecer. Nessa perspectiva, as práticas corporais podem constituir experiências pedagógicas a partir das quais diferentes conhecimentos são tematizados, analisados e problematizados. Os dados desta pesquisa mostram que a mediação docente teve papel importante nessa articulação, ao explicitar relações entre os conhecimentos discutidos e as experiências desenvolvidas nas aulas.

Os registros produzidos durante a intervenção também evidenciam um movimento reflexivo do próprio professor-pesquisador. A necessidade de reorganizar o planejamento, ampliar o tempo destinado a determinados conceitos, ajustar a linguagem e adotar estratégias distintas diante das características das turmas produziu elementos para a análise da própria prática. O Diário de Campo (2026) registra, por exemplo, que “determinados conteúdos precisaram ser adiados ou retomados diante das dificuldades de compreensão observadas”, levando o professor-pesquisador a reconsiderar decisões inicialmente previstas.

Essa dimensão formativa encontra respaldo em Freire (1996), ao compreender a docência como uma prática permanentemente atravessada pela reflexão e pela aprendizagem. No contexto desta investigação, o desenvolvimento da sequência didática colocou o professor-pesquisador diante de situações que exigiram interpretar as respostas dos estudantes, revisar decisões e reconstruir estratégias ao longo da própria intervenção. Assim, a pesquisa produziu conhecimentos não apenas acerca da proposta desenvolvida, mas também sobre as exigências pedagógicas envolvidas no ensino da saúde em uma perspectiva multifatorial no 5º ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, a mediação docente constituiu uma dimensão central do desenvolvimento da sequência didática. Ela envolveu a adequação da linguagem, a utilização de exemplos e metáforas, a retomada de conceitos, a reorganização do tempo, a articulação entre conhecimentos conceituais e experiências corporais e a interpretação contínua das respostas dos estudantes. Conforme observado nas laudas anteriores, os dados analisados indicam que esse movimento contribuiu para criar condições de compreensão e participação ao longo da intervenção e, simultaneamente, forneceu elementos para que o professor-pesquisador analisasse os limites, as possibilidades e as necessidades de reformulação da própria proposta.

4.2.3 A ampliação das compreensões sobre saúde: das concepções iniciais às dimensões sociais, emocionais e ambientais.

A análise dos registros produzidos durante a intervenção pedagógica permite identificar mudanças nos elementos mobilizados pelos estudantes para explicar a saúde. Nas aulas iniciais, embora as respostas não fossem homogêneas, predominavam referências relacionadas aos cuidados individuais, especialmente alimentação, prática de exercícios físicos, hidratação e ausência de doenças.

> Na Turma 51, por exemplo, as primeiras respostas à pergunta: saúde é apenas não estar doente? foram afirmativas, evidenciando a presença de uma compreensão inicialmente vinculada à ausência de doença. Já na Turma 52, as primeiras associações incluíram alimentação, exercício físico, treinamento e comer bem (Diário de Campo, 2026).

Essa diferença entre as turmas é relevante porque demanda ao professor pensar em contextualizações diferentes para as duas turmas, embora o conteúdo seja o mesmo. Na Turma 52, ainda na aula inicial, os dados indicam que o quadro construído coletivamente reuniu elementos relacionados ao corpo, às relações, às emoções e ao ambiente. "Além dos cuidados corporais, apareceram referências a amizade, carinho, respeito, empatia, tristeza, ansiedade, vergonha, limpeza, reciclagem, poluição e escola" (Diário de Campo, 2026). Portanto, algumas dimensões ampliadas da saúde já faziam parte do repertório de parte dos estudantes, ainda que os cuidados individuais permanecessem mais imediatamente associados ao tema.

Mais do que uma passagem linear de uma concepção "biológica" para outra "ampliada", os dados sugerem um processo de reorganização e complexificação das ideias inicialmente mobilizadas. Esse aspecto torna-se visível quando:

> Ao final da discussão inicial da Turma 52, alguns estudantes passaram a afirmar que a saúde também dependia do ambiente em que a pessoa vive, de seu cotidiano e de como ela se encontra mentalmente. No mesmo encontro, questões relacionadas a lazer, moradia, saneamento básico, condições de vida, *bullying*, estresse e pressão emocional foram utilizadas para ampliar a problematização do conceito (Diário de Campo, 2026).

A dimensão emocional constituiu um dos campos em que essa ampliação apareceu de forma mais acessível aos estudantes. No Diário de Campo (2026) da Turma 52, registra-se que "aspectos emocionais foram compreendidos com maior facilidade quando relacionados a situações concretas, como o sofrimento decorrente de *bullying*, o estresse e outras tensões vivenciadas no cotidiano". Posteriormente, nas atividades voltadas à saúde emocional, os registros indicam a presença de "[...] discussões envolvendo frustração, exclusão, confiança e relações interpessoais" (Diário de Campo, 2026), evidenciando que os estudantes passaram a reconhecer essas experiências como relacionadas à saúde e ao bem-estar.

Esse dado permite deslocar a análise para além da simples identificação de emoções. O aspecto central não está apenas no fato de os estudantes reconhecerem tristeza, medo, ansiedade ou frustração, mas em começarem a relacionar essas experiências às condições de convivência e às relações estabelecidas no espaço escolar. A saúde, nesse sentido, passa a ser discutida

também como uma experiência relacional, vinculada às formas de pertencimento, participação e convivência entre os sujeitos.

A ampliação das compreensões também se manifestou nas atividades relacionadas ao ambiente e às condições de vida. Os registros do Diário de Campo (2026) da Turma 51 mostram que a dinâmica da "teia da vida" foi utilizada para estabelecer relações entre água, natureza, lazer, território e qualidade ambiental. Durante a discussão, foram abordados aspectos como poluição da água, drenagem urbana, condições dos mananciais e outras situações relacionadas ao ambiente e aos serviços públicos, aproximando o tema da saúde de fatores que extrapolam a responsabilidade individual.

Esse movimento é particularmente importante para a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa porque permite problematizar e questionar concepções que responsabilizam exclusivamente os sujeitos por sua condição de saúde. Ao relacionar saúde às condições ambientais e sociais, a discussão aproxima-se da perspectiva dos determinantes sociais da saúde, segundo a qual os processos de saúde e doença são influenciados pelas condições em que as pessoas vivem, estudam, trabalham e estabelecem relações. Nesse sentido, as contribuições de Buss e Pellegrini Filho (2007) ajudam a compreender que a saúde não pode ser analisada apenas a partir de escolhas comportamentais individuais, mas exige considerar fatores sociais, ambientais e econômicos que condicionam essas escolhas.

Os registros evidenciam, entretanto, que a compreensão dessas relações não ocorreu com a mesma facilidade para todos os estudantes. "Na atividade relacionada ao território e ao ambiente, foram identificadas dificuldades na compreensão de determinados conceitos, exigindo novas explicações e aprofundamentos" (Diário de Campo, 2026) por parte do professor-pesquisador. Esse dado reforça que a incorporação de dimensões sociais e ambientais não pode ser compreendida como uma aprendizagem imediata ou homogênea, mas como um processo que exige retomadas e mediações ao longo da intervenção.

Outro eixo que contribuiu para ampliar o debate foi o da saúde preventiva. Atividades desenvolvidas posteriormente, incluindo as metáforas do "Castelo da Energia" e do "Pântano do Cansaço", permitiram tematizar hábitos e situações do cotidiano por meio de uma linguagem mais próxima dos estudantes. Os registros do Diário de Campo (2026) mostram que "essa estratégia foi utilizada para discutir a saúde como processo, mobilizando temas relacionados à rotina, aos hábitos de vida e às escolhas cotidianas".

Nesse ponto, torna-se importante evitar uma interpretação exclusivamente comportamental da saúde. O reconhecimento de hábitos relacionados ao sono, à alimentação, à hidratação ou ao uso de telas não significa que a proposta tenha retornado a uma lógica baseada

apenas na responsabilização individual. Ao longo da sequência didática, esses temas foram inseridos em uma discussão mais ampla que também contemplou ambiente, relações sociais, condições de vida e aspectos emocionais. Assim, os hábitos individuais passaram a constituir uma das dimensões da saúde, e não sua explicação exclusiva.

A análise conjunta dos registros também revela que as duas turmas responderam de maneiras distintas às propostas. “Enquanto a Turma 51 apresentou manifestações mais explícitas de resistência e maior expectativa pela dimensão prática da EFE, a Turma 52 demonstrou menor oposição, porém participação mais dependente da condução do professor” (Diário de Campo, 2026). Essas diferenças também repercutiram nas formas de construção das compreensões sobre saúde, indicando que a mesma proposta não produziu respostas idênticas nos dois grupos.

Por isso, os dados não permitem afirmar que, ao final da intervenção, todos os estudantes tenham se apropriado de uma concepção multifatorial de saúde de maneira consolidada. O que os registros permitem identificar são indícios de ampliação e reorganização das compreensões, com a incorporação de elementos que inicialmente apareciam com menor frequência ou menor articulação, especialmente aqueles relacionados às emoções, às relações sociais e às condições ambientais. Elementos das concepções inicialmente centradas no corpo e nos hábitos individuais permaneceram presentes e passaram a coexistir com outras formas de interpretar a saúde.

Desse modo, a principal contribuição observada não consiste na substituição de uma definição de saúde por outra, mas na ampliação dos referenciais utilizados pelos estudantes para pensar o tema. Ao longo da intervenção, saúde passou a ser discutida não somente em relação ao corpo, ao exercício ou à alimentação, mas também em conexão com emoções, convivência, ambiente, condições de vida e experiências cotidianas. Esse resultado indica a possibilidade de a EFE constituir um espaço de problematização da saúde em uma perspectiva mais abrangente, sem desconsiderar a dimensão corporal que caracteriza o componente curricular.

4.3 O PRODUTO EDUCACIONAL COMO RESULTADO DO PROCESSO INVESTIGATIVO

Após a análise do processo de planejamento e do desenvolvimento da sequência didática nas turmas participantes, procedeu-se à avaliação da proposta implementada, considerando os limites, as dificuldades e as possibilidades identificados ao longo da intervenção. Esse

movimento subsidiou a reformulação da sequência didática e a sistematização do produto educacional resultante da pesquisa.

O produto educacional foi construído a partir do percurso investigativo desenvolvido. Sua configuração final incorporou tanto as decisões produzidas durante o planejamento quanto os elementos identificados durante o desenvolvimento das aulas, permitindo revisar aspectos da proposta à luz das situações efetivamente vivenciadas no contexto escolar.

A elaboração do produto educacional pode ser compreendida, portanto, a partir de dois movimentos articulados. O primeiro ocorreu durante o planejamento, em 2025, quando a saúde em uma perspectiva multifatorial passou a constituir o eixo organizador da sequência didática, substituindo a lógica inicial predominantemente centrada nas práticas corporais. Esse processo, analisado na seção 4.1, culminou na versão posteriormente implementada nas turmas participantes. O segundo movimento ocorreu a partir da intervenção realizada em 2026, quando os registros produzidos durante as aulas permitiram avaliar as escolhas realizadas e identificar aspectos que demandavam revisão, aprofundamento ou reorganização.

É nesse segundo movimento que se situa propriamente a configuração do produto educacional apresentado ao final da pesquisa. Os registros do Diário de Campo (2026) evidenciaram, entre outros aspectos, a necessidade de rever o tempo destinado a determinados conhecimentos, retomar conceitos que apresentaram maior dificuldade de compreensão, adequar a linguagem aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental e reorganizar estratégias de articulação entre conhecimentos conceituais e experiências corporais.

A gestão do tempo constituiu um desses elementos. Na Turma 51, por exemplo, os conceitos de saúde, atividade física e exercício físico, inicialmente previstos para um período mais reduzido da sequência didática, precisaram ser desenvolvidos em um tempo maior, diante da necessidade de retomada e aprofundamento. Os registros também indicaram que “a fragmentação dos períodos de aula interferia nas possibilidades de continuidade das discussões e no desenvolvimento das atividades” (Diário de Campo, 2026). Esse dado forneceu elementos para reconsiderar, no produto educacional, a relação entre quantidade de conteúdos, tempo pedagógico disponível e possibilidades de compreensão dos estudantes.

Outra questão identificada durante a implementação foi a necessidade de adequar a abordagem de conceitos que se mostraram mais complexos para essa etapa de escolarização. Na Turma 52, por exemplo, a diferenciação entre atividade física e exercício físico exigiu maior número de explicações e a utilização de situações próximas à realidade dos estudantes, como grupos de dança, escolinhas esportivas e outras práticas sistematizadas. Os dados evidenciaram

que “determinados conhecimentos demandaram formas graduais de abordagem e maior aproximação com experiências conhecidas pelos estudantes” (Diário de Campo, 2026).

A implementação também evidenciou a relevância de estratégias diversificadas de mediação. Metáforas, exemplos do cotidiano, problematizações e experiências corporais foram utilizadas para tornar alguns conhecimentos mais acessíveis. A atividade estruturada a partir das metáforas do “Castelo da Energia” e do “Pântano do Cansaço”, por exemplo, foi utilizada para discutir a saúde preventiva como processo, enquanto outras atividades, como o pega-pega relacionado à prevenção e a estafeta da hidratação, buscaram articular conhecimentos discutidos anteriormente às experiências corporais.

Essas situações reforçaram a necessidade de que a versão reformulada não se restringisse à definição dos conhecimentos a serem abordados, mas explicitasse também possibilidades de mediação adequadas aos estudantes do 5º ano. Desse modo, a reformulação da sequência didática considerou não apenas o que ensinar**,** mas também o tempo necessário, a progressão dos conhecimentos, as formas de contextualização e as possibilidades de estabelecer relações entre os conceitos e as experiências vivenciadas pelos estudantes.

Sob essa perspectiva, o produto educacional mantém a saúde em uma perspectiva multifatorial como eixo central da sequência didática e preserva as práticas corporais como importantes possibilidades de mediação pedagógica. Essa escolha não resulta diretamente da implementação, pois havia sido construída ainda durante o processo de planejamento. O que os dados produzidos em 2026, durante a realização da intervenção pedagógica, acrescentaram foi a possibilidade de avaliar como essa organização se concretizou nas aulas, quais dificuldades emergiram e quais aspectos precisariam ser considerados em uma nova configuração da proposta.

Essa distinção é fundamental para compreender o percurso investigativo. A versão implementada já expressava a mudança conceitual construída durante o planejamento; o produto educacional, por sua vez, resulta da análise dessa versão em funcionamento. Assim, o produto não corresponde simplesmente à quarta versão elaborada antes da intervenção, mas a uma sequência posteriormente revista à luz dos dados produzidos nas turmas 51 e 52, o que poderia se configurar em uma quinta versão.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de pesquisa-intervenção apresentada por Damiani *et al*. (2013), na medida em que o desenvolvimento da proposta não se encerra em sua implementação, mas envolve a avaliação sistemática das situações produzidas e a análise de suas contribuições e limitações. Nesse sentido, os registros da intervenção assumiram uma

dupla função: permitiram compreender o processo pedagógico desenvolvido e forneceram elementos para o redimensionamento da própria proposta.

As contribuições de Bagnara e Fensterseifer (2019a; 2020) também auxiliam a compreender esse movimento ao enfatizarem a necessidade de organização intencional dos conhecimentos na EFE. No contexto desta pesquisa, essa intencionalidade não se restringiu à definição prévia dos conteúdos, mas foi sendo confrontada com as possibilidades concretas de desenvolvimento das aulas, permitindo reconsiderar decisões didático-pedagógicas a partir das características dos estudantes e das situações identificadas durante a intervenção.

Desse modo, a passagem da sequência didática implementada para a sequência novamente reformulada pode ser compreendida a partir da relação entre proposta desenvolvida, evidências produzidas durante a intervenção e decisões incorporadas ao produto educacional.

O Quadro 4 sistematiza esse percurso, permitindo visualizar os principais aspectos da experiência que subsidiaram a avaliação da proposta e as modificações posteriormente incorporadas à sua versão final.

Quadro 4: Relações entre a sequência didática implementada, as evidências da intervenção e a reformulação do produto educacional

Aspecto da sequência implementada	**Evidências produzidas durante a implementação**	**Implicações para a reformulação do produto educacional**
Organização do tempo pedagógico	Determinados conhecimentos demandaram mais tempo do que o previsto. Na Turma 51, os conceitos de saúde, atividade física e exercício físico, inicialmente previstos para uma semana, precisaram ser desenvolvidos em duas. Na Turma 52, a discussão inicial sobre saúde ocupou os dois períodos, impossibilitando a realização da prática prevista para aquele encontro.	Revisão da distribuição temporal dos conteúdos, prevendo maior flexibilidade para retomadas, discussões e aprofundamento conceitual.
Abordagem de conceitos mais complexos	Conceitos como exercício físico, frequência cardíaca e intensidade do esforço exigiram explicações adicionais, exemplos concretos e adequação da linguagem ao 5º ano. O conceito de exercício físico mostrou-se mais complexo do que o de atividade física.	Reorganização da progressão conceitual e ampliação de exemplos próximos ao cotidiano dos estudantes antes da sistematização dos conceitos.
Levantamento das concepções sobre saúde	As respostas iniciais mostraram forte presença de referências à alimentação, exercício físico e ausência de doença, embora também tenham surgido elementos emocionais, sociais e ambientais, especialmente na Turma 52.	Manutenção e fortalecimento de situações iniciais de problematização que permitam identificar os conhecimentos prévios antes da apresentação sistematizada dos conteúdos.
Saúde em perspectiva multifatorial	Ao longo das aulas, foram mobilizadas relações entre saúde e emoções, convivência, ambiente, condições de vida, prevenção e hábitos cotidianos. A compreensão dessas dimensões ocorreu de maneira heterogênea entre os estudantes e exigiu retomadas e mediações.	Maior explicitação das relações entre as diferentes dimensões da saúde ao longo da sequência, evitando que apareçam como conteúdos isolados.
Estratégias de mediação didático-pedagógica	Metáforas, perguntas, exemplos do cotidiano e situações concretas contribuíram para tornar conhecimentos mais abstratos acessíveis. Entre as estratégias registradas encontram-se as metáforas do “Castelo da Energia” e do “Pântano do Cansaço”,	Incorporação mais explícita dessas estratégias de mediação às orientações do produto educacional, oferecendo

Aspecto da sequência implementada	Evidências produzidas durante a implementação	Implicações para a reformulação do produto educacional
	exemplos relacionados a esportes, dança e academias e analogias utilizadas no trabalho com frequência cardíaca.	possibilidades de abordagem dos conceitos para o 5º ano.
Articulação entre conhecimentos conceituais e experiências corporais	A implementação mostrou que essa relação precisava ser construída intencionalmente. Houve retomadas conceituais antes das atividades práticas, discussões após circuitos e atividades como pega-pega da prevenção e estafeta da hidratação para relacionar movimento e conhecimentos sobre saúde.	Previsão de momentos de problematização antes, durante ou após as experiências corporais, tornando mais explícita a relação entre a atividade desenvolvida e o conhecimento tematizado.
Diferenças entre as turmas e formas de participação	A Turma 51 apresentou maior agitação, comunicação e expectativa pelas práticas corporais, enquanto a Turma 52 apresentou participação mais dependente das intervenções do professor. As diferenças exigiram formas distintas de condução das aulas.	Construção de orientações flexíveis no produto, reconhecendo que estratégias, tempo e formas de participação precisam ser adaptados às características de cada turma.
Sistematização dos conhecimentos	Os registros finais indicaram a necessidade de retomada e sistematização dos conhecimentos, mas também mostraram participação desigual e diferentes níveis de compreensão entre os estudantes.	Fortalecimento de momentos de síntese e avaliação ao longo e ao final da sequência, permitindo retomar conhecimentos e identificar aspectos que ainda necessitam de aprofundamento.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A sistematização apresentada no Quadro 4 evidencia que a reformulação da sequência didática não decorreu de uma revisão abstrata da proposta, mas da análise das situações identificadas durante sua implementação. As alterações incorporadas ao produto educacional buscaram responder a aspectos concretos do processo pedagógico, mantendo os pressupostos teóricos que orientaram a sequência e revendo elementos relacionados à progressão dos conhecimentos, ao tempo pedagógico, às estratégias de mediação e à articulação entre momentos conceituais e experiências corporais.

A partir desse movimento de avaliação e redimensionamento, a sequência didática assumiu uma nova configuração. O Quadro 5 apresenta a versão reformulada da proposta, que constitui o cerne do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa.

Quadro 5 – Síntese da sequência didática reformulada que integra o produto educacional

Semana	Conceitos	Dimensão predominante	Objetivos de aprendizagem	Atividades da semana
1 – Saúde e qualidade de vida	Saúde e qualidade de vida; concepções sobre saúde; relações iniciais entre saúde, atividade física e práticas corporais.	Conceitual e corporal	Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre saúde e qualidade de vida, problematizando diferentes concepções e estabelecendo relações iniciais com as práticas corporais e o cotidiano.	**1)** Roda de conversa sobre saúde e qualidade de vida; **2)** levantamento das concepções prévias; **3)** situações-problema relacionadas ao cotidiano; **4)** circuito com diferentes desafios corporais, como caminhada, corrida leve, saltos, equilíbrio e deslocamentos.; **5)** apresentação

Semana	Conceitos	Dimensão predominante	Objetivos de aprendizagem	Atividades da semana
				da proposta da sequência didática.
2 – Saúde ampliada	Retomada das concepções de saúde e qualidade de vida; saúde ampliada; dimensões física, emocional, social e ambiental; atividade corporal articulada ao cotidiano.	Conceitual	Retomar os conhecimentos construídos na semana anterior e ampliar a compreensão sobre saúde, reconhecendo seu caráter multifatorial e suas relações com diferentes dimensões da vida.	**1)** Retomada das concepções construídas na semana anterior; **2)** análise de situações do cotidiano; **3)** construção coletiva do conceito de saúde ampliada; **4)** atividades corporais articuladas à discussão; **5)** sistematização dos conhecimentos construídos.
3 – Saúde preventiva	Saúde preventiva; hábitos e condições de vida; alimentação; atividade física; prevenção e cuidado; relações entre indivíduo, comunidade e território.	Conceitual e corporal	Relacionar os conhecimentos sobre saúde e qualidade de vida às práticas de cuidado e prevenção, reconhecendo a influência das condições de vida, do território e das relações sociais na saúde.	**1)** Retomada dos conceitos de saúde e saúde ampliada; **2)** investigação e observação do território escolar e de seu entorno; **3)** discussão de situações relacionadas à alimentação, atividade física e condições de vida; **4)** construção coletiva de possibilidades de cuidado e prevenção.
4 – Saúde e emoções	Saúde emocional; emoções e sentimentos; convivência; relações interpessoais; respeito; cuidado consigo e com o outro.	Conceitual e corporal	Identificar e relacionar emoções, sentimentos e relações sociais à saúde, reconhecendo diferentes formas de cuidado consigo e com os outros no cotidiano.	**1)** Retomada das relações entre saúde, qualidade de vida e condições de vida; **2)** jogos cooperativos e atividades de expressão; **3)** roda de conversa sobre emoções e situações do cotidiano; **4)** registros reflexivos sobre as experiências vivenciadas.
5 – Saúde preventiva e autocuidado	Hábitos de vida; alimentação; movimento corporal; descanso; prevenção; autocuidado e cuidado coletivo.	Conceitual e corporal	Discutir hábitos e escolhas relacionados à saúde, compreendendo-os de forma articulada às condições de vida, às possibilidades individuais e às responsabilidades coletivas.	**1)** Retomada dos conceitos trabalhados nas semanas anteriores; **2)** atividades de problematização e análise de situações relacionadas ao movimento corporal e descanso após as atividades; **3)** elaboração de metas e possibilidades de cuidado; **4)** discussão coletiva sobre responsabilidades individuais e coletivas; **5)** produção de material informativo.
6 – Movimento corporal e saúde	Movimento corporal; práticas corporais; prevenção; autocuidado; saúde e qualidade de vida.	Conceitual e corporal	Relacionar o movimento corporal às diferentes dimensões da saúde, compreendendo as práticas corporais como possibilidades de cuidado, prevenção, convivência e qualidade de vida.	**1)** Retomada dos conceitos de saúde e autocuidado; **2)** circuitos motores e atividades corporais; **3)** observação e discussão das sensações e respostas do corpo durante as práticas; **4)** conversa sobre as relações entre movimento corporal, saúde e cotidiano; **5)** síntese coletiva.
7 – Movimento	Práticas corporais; movimento corporal;	Conceitual e corporal	Aprofundar a compreensão sobre as práticas corporais	**1)** Retomada das aprendizagens anteriores; **2)** jogos e vivências

Semana	Conceitos	Dimensão predominante	Objetivos de aprendizagem	Atividades da semana
corporal e saúde	cooperação; lazer; saúde e qualidade de vida.		e suas relações com saúde e qualidade de vida, reconhecendo a cooperação, o lazer e a participação como elementos constituintes dessas experiências.	corporais; **3)** atividades cooperativas; **4)** debate orientado sobre as experiências realizadas; **5)** socialização e sistematização das aprendizagens.
8 – Síntese e avaliação	Síntese dos conhecimentos construídos; saúde como conceito multifatorial; dimensões física, emocional, social e ambiental; cuidado individual e coletivo.	Conceitual e corporal	Integrar e sistematizar os conhecimentos construídos ao longo da sequência, compreendendo a saúde em uma perspectiva multifatorial e relacionando suas diferentes dimensões às experiências individuais e coletivas.	**1)** Retomada dos principais conceitos trabalhados durante toda a sequência; **2)** vivências integradoras; **3)** escolha e realização de atividade corporal coletiva; **4)** roda de conversa para sistematização das aprendizagens; **5)** avaliação coletiva e individual da sequência.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A sequência didática reformulada sintetiza, portanto, os conhecimentos produzidos ao longo do percurso investigativo. As modificações incorporadas ao produto educacional procuram responder aos limites e às necessidades identificadas durante o desenvolvimento da proposta, ao mesmo tempo em que preservam e aprofundam aspectos que se mostraram pertinentes ao ensino da saúde em uma perspectiva multifatorial. Nesse movimento, a reorganização da sequência busca favorecer a retomada, a articulação e o aprofundamento progressivo dos conceitos e conhecimentos ao longo das diferentes semanas, evitando que determinados conteúdos sejam tratados de forma isolada ou restritos a um único momento do processo pedagógico.

A proposta não pretende constituir um modelo acabado ou passível de reprodução automática em outros contextos escolares. Trata-se de uma possibilidade didático-pedagógica formulada a partir de uma experiência situada com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental e que, por essa razão, pressupõe adaptações relacionadas às características das turmas, às condições institucionais e às especificidades de cada contexto educativo. Nesse sentido, o produto educacional, expressa tanto os conhecimentos produzidos pela investigação quanto o caráter aberto, processual e contextual do planejamento pedagógico.

Com a sistematização da sequência didática reformulada, encerra-se o movimento analítico desta investigação. Espera-se que o percurso realizado e aqui apresentado possa, de algum modo, contribuir com professores e professoras de Educação Física em seus distintos contextos de intervenção, possibilitando a reflexão sobre a organização de seus projetos

educativos e sobre as possibilidades de produção de conhecimentos e saberes relacionados à cultura corporal de movimento.

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar limites, fragilidades e potencialidades de uma sequência didática voltada ao ensino da saúde em uma perspectiva multifatorial na EFE, desenvolvida com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. A investigação envolveu o planejamento, a implementação e a posterior reformulação da proposta, permitindo compreender tanto os desafios relacionados ao planejamento didático-pedagógico dessa temática de ensino quanto as possibilidades produzidas durante sua realização no contexto escolar.

Em relação ao processo de planejamento, a análise evidenciou que uma das principais dificuldades esteve na definição da centralidade da saúde na organização da sequência didática. As primeiras versões ainda se estruturavam predominantemente a partir das práticas corporais, especialmente jogos, atletismo e componentes relacionados à aptidão física, enquanto a saúde ocupava uma posição complementar. As sucessivas revisões realizadas ao longo do segundo semestre de 2025 permitiram reorganizar essa lógica, fazendo com que a saúde em uma perspectiva multifatorial passasse a constituir o eixo da proposta e as práticas corporais fossem mobilizadas como possibilidades de mediação para o desenvolvimento dos conhecimentos selecionados. Esse processo também evidenciou a dimensão formativa da investigação para o professor-pesquisador, ao exigir a revisão de concepções construídas em sua própria trajetória de formação acadêmica e atuação profissional.

A implementação da sequência didática, realizada em 2026, revelou que o desenvolvimento da proposta não ocorreu de forma linear. As respostas dos estudantes, as características distintas das turmas, a organização do tempo escolar e as dificuldades relacionadas à compreensão de determinados conceitos exigiram retomadas, adaptações e reorganizações ao longo das aulas. Entre os principais limites identificados estiveram a necessidade de maior tempo pedagógico para determinados conhecimentos, a complexidade de alguns conceitos para estudantes do 5º ano, a participação desigual entre os alunos e as expectativas ainda fortemente associadas à Educação Física como espaço predominantemente destinado à prática corporal e ao jogo.

Ao mesmo tempo, os dados evidenciaram potencialidades importantes. Estratégias como perguntas problematizadoras, exemplos do cotidiano, analogias, metáforas, rodas de conversa e experiências corporais articuladas aos conhecimentos conceituais mostraram-se possibilidades relevantes para a abordagem da saúde nessa etapa de escolarização. A análise das duas turmas também demonstrou que as mesmas propostas não produziam respostas

homogêneas, reforçando a necessidade de considerar as características de cada grupo e de compreender o planejamento como uma orientação passível de adequações diante das situações concretas do processo educativo.

No que se refere às compreensões dos estudantes sobre saúde, os registros indicaram que, embora inicialmente predominassem referências relacionadas à ausência de doença, alimentação, exercícios físicos e outros cuidados individuais, essas concepções não eram as únicas. Especialmente na Turma 52, já nas discussões iniciais apareceram elementos vinculados às emoções, às relações sociais e ao ambiente. Ao longo da intervenção, outras dimensões passaram a ser mais sistematicamente problematizadas, incluindo convivência, saúde emocional, condições ambientais, prevenção e aspectos relacionados às condições de vida. Assim, os resultados não permitem afirmar uma substituição completa das concepções iniciais por uma compreensão multifatorial consolidada, mas apontam indícios de ampliação e reorganização dos referenciais utilizados pelos estudantes para interpretar a saúde.

A articulação entre conhecimentos conceituais e experiências corporais constituiu outro aspecto relevante da investigação. Os dados mostraram que essa relação não se estabelecia automaticamente pela simples realização de atividades práticas ou teóricas. Foi necessária a intervenção do professor-pesquisador para retomar conceitos, formular perguntas, relacionar as experiências corporais às discussões anteriores e promover momentos posteriores de sistematização. Esse resultado reforça que, em uma proposta voltada ao ensino da saúde, as práticas corporais podem assumir importante função pedagógica desde que integradas a uma intencionalidade de ensino claramente definida.

A análise da intervenção também forneceu elementos para a reformulação da sequência didática e para a constituição do produto educacional. A versão final incorporou aprendizagens relacionadas ao tempo destinado aos conteúdos, à progressão conceitual, à adequação da linguagem, à contextualização dos conhecimentos e às formas de articulação entre reflexão e experiência corporal. Nesse sentido, o produto educacional não corresponde apenas à reprodução da sequência implementada, mas resulta da avaliação crítica das situações vivenciadas nas turmas 51 e 52 e das decisões produzidas a partir dos dados da pesquisa.

Considerando o conjunto dos resultados, conclui-se que o ensino da saúde em uma perspectiva multifatorial na EFE, para o 5º ano é possível, mas envolve desafios que ultrapassam a simples seleção de conteúdos. Exige organização intencional dos conhecimentos, adequação didático-pedagógica à faixa etária, flexibilidade no planejamento, tempo para a construção conceitual e mediação constante do professor. Também demanda o enfrentamento de expectativas historicamente construídas acerca da própria Educação Física, ainda

frequentemente associada pelos estudantes à realização de práticas corporais sem necessariamente reconhecer sua dimensão de produção e sistematização de conhecimentos.

Entre as potencialidades identificadas, destaca-se a possibilidade de abordar a saúde para além de explicações centradas exclusivamente no corpo biológico ou nos comportamentos individuais, incorporando dimensões emocionais, sociais, ambientais e coletivas às discussões desenvolvidas no componente curricular. A pesquisa também indica que experiências próximas ao cotidiano dos estudantes podem constituir importantes pontos de partida para problematizações mais amplas sobre saúde, desde que acompanhadas por mediações que permitam avançar em relação às interpretações inicialmente apresentadas.

Como limites do estudo, ressalta-se que a intervenção foi desenvolvida em um contexto específico, com duas turmas de uma mesma escola e durante um período delimitado. Por essa razão, os resultados não devem ser generalizados para outros contextos ou etapas de escolarização. Além disso, o tempo disponível não permite afirmar a consolidação das compreensões construídas pelos estudantes nem identificar sua permanência em médio ou longo prazo. Esses limites, entretanto, não diminuem a relevância das evidências produzidas, mas delimitam o alcance das interpretações apresentadas.

A pesquisa possibilitou, portanto, produzir conhecimentos sobre o planejamento, o desenvolvimento e a reformulação de uma proposta voltada ao ensino da saúde em uma perspectiva multifatorial na EFE. O percurso desenvolvido evidenciou tanto as dificuldades de transformar pressupostos teóricos em situações de ensino adequadas ao 5º ano quanto as possibilidades formativas abertas por uma abordagem que articula conhecimentos conceituais, experiências corporais e problematizações relacionadas à realidade dos estudantes. O produto educacional resultante desse processo sintetiza essas aprendizagens e constitui uma possibilidade didático-pedagógica aberta a adaptações e novos desenvolvimentos em outros contextos escolares.

6 REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAGNARA, I. C.; BOSCATTO, J. D. Educação física escolar e o desafio de planejar na contemporaneidade: notas para pensar a formação continuada. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 44, e009422, 2022. DOI: 10.1590/rbce.2022.44.009422.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. **Educação Física Escolar**: política, currículo e didática. Ijuí: Unijuí, 2019a.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio didático da Educação Física Escolar: planejar, ensinar, avaliar. **Educación Física y Ciencia**, [La Plata], v. 21, n. 4, e102, 2019b. DOI: https://doi.org/10.24215/23142561e102. Acesso em: 12 mai. 2026.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio político da educação escolar: desdobramentos para pensar a Formação Inicial em Educação Física. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644433460. Acesso em: 15 mai. 2026.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73–81, 2002. DOI: https://doi.org/10.19068/1677-4004.v1n1p73-81.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 2005.

BEZERRA, A. A.; COUTINHO, D. J. G. Educação emancipadora: repensando a educação para a transformação social. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 630–657, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i1.17676. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17676.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, V. **Educação Física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 241-247.

BRACHT, V.; ALMEIDA, U. R.; WENETZ, I. (org.). **A educação física escolar na América do Sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempointegral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: versão final. Brasília: MEC, 2018.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução: Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, F. F. B. de. Análise crítica da Carta Brasileira de Prevenção Integrada na Área da Saúde na perspectiva da Educação Física através do enfoque radical da promoção da saúde. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 227–236, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-12902009000200006

CASAGRANDE, N. et al. Determinantes sociais da saúde no currículo da educação física escolar: uma revisão da literatura. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 34, e34032, 2023. DOI: 10.4025/jphyseduc.v34i1.34032.

CASAGRANDE, F. G. de R.; PEREIRA, M. C.. Pedagogia histórico-crítica e Educação Física escolar: analisando o estado da arte. **Revista da ALESDE**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 148–161, 2025. DOI: 10.5380/ra.v17i1.96543. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/96543. Acesso em: 24 set. 2025.

COELHO, L. C.; MANTAI, J. O direito à educação em tempos de pandemia: desigualdades e desafios. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 33, p. 1-20, 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, G. de C. Educação física na escola: formando, conformando, transformando. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 338–344, 1996. DOI: 10.5433/1679-0383.1996.. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9481. Acesso em: 26 abr. 2025.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DAMIANI, M. F. et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 45, p. 57–67, maio/ago. 2013. DOI: https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; NETO, A. J. L. Desafios da Educação Física Escolar no século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 42, e20200008, 2020. DOI: 10.1590/rbce.2020.42.0008.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física, ciência e compromisso social. In: DANTAS HS Jr, Kuhn R, Zoboli F, Mezzaroba C, editores. **Educação Física, esporte e sociedade**: temas emergentes. Aracaju: Editora UFS, 2013. p. 14-30. (vol. 6).

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. La educación física como disciplina curricular en una escuela republicana: notas para pensar la formación del profesorado. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, [S. l.], n. 13, v. 3, p. 299-320, set./dez. 2011. Disponível em: https://www5.uva.es/agora/revista/13_3/agora13_3d_fensterseifer_et_al. Acesso em: 7 mar. 2025.

FENSTERSEIFER, P. E. **A tarefa educacional na especificidade da escola**. Ijuí: Unijuí, 2020.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem crítico-superadora. Ijuí: Unijuí, 2010.

FERREIRA, J. A. A educação em saúde na escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 957-970, 2015.

FERREIRA, L. S. et al. O projeto político-pedagógico e a inclusão da cultura corporal na escola. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 203-214, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2020.

FREITAS, S. C. de; SANTOS, D. F. dos. O papel da escola na formação cidadã: desafios e possibilidades. **Revista Diálogos**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 1-15, 2023.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**: uma agenda para a ação. São Paulo: Cortez, 2008.

GAZZINELLI, M. F. C. et al. A educação em saúde no contexto escolar: um olhar sobre a escola e a saúde dos adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 5, p. 1195-1205, 2007.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, M. G. M. **Educação não formal e cultura política**: impacto sobre o associativismo do Terceiro Setor. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, C. A. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem em educação física. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 10-11, p. 1–16, 1994. DOI: https://doi.org/10.25700/spef.v0i10-11.162.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do "não-lugar" da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/978/561. Acesso em: 4 mar. 2025.

KOCHENBORGER, R. A. **Práticas corporais na educação física escolar na perspectiva multifatorial da saúde**: uma proposta para os anos finais do ensino fundamental. Curitiba: CRV, 2024. 120 p.

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

KUNZ, E. **Educação física**: ensino e transformações. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2010.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

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

KUNZ, E. O movimento humano como conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, p. e27031, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.109289.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIN, Y-H.; HEEREN, A.; PHILIPPOT, P. Mindfulness and attention: current state-of-affairs and future considerations. **Current Opinion in Psychology**, [s. l.], v. 28, p. 60-65, 2020. DOI: https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.10.010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOVANI, T. V. L.; MALDONADO, D. T.; FREIRE, E. dos S. A relação entre saúde e educação física escolar: uma revisão integrativa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, e27008, 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/106792.

MARINHO, A. A. C. Educação para a cidadania: reflexões a partir de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 2, n. 3, p. 1-10, 2011.

MARINHO, J. **Educação e emancipação**: leituras de uma pedagogia crítica. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MORGADO, J. C. Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia... **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 21, n. 80, p. 433–448, jul. 2013.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 7. ed. Londrina: Midiograf, 2017.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: manual para profissionais de saúde. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2020.

NARDUCHI, F.; STRUCHINE, M. Educação Física e saúde na escola pública: uma revisão sistemática da literatura. Movimento, Porto Alegre, v. 29, e29017, 2023. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.128492

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da educação física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011. Tese (Livre Docência em Educação Física (Estudo e Ensino)) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: 10.11606/T.48.2012.tde-10042012-164200.

NEIRA, M. G.; NASCIMENTO, J. F. do. A cultura corporal de movimento na escola. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 1-12, 2018. DOI: 10.11606/issn.1981-4696.v36i1p1-12.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: EDUNEB, 2019.

PEREIRA, R. S. A Educação Física escolar e a BNCC: possibilidades e desafios. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 15, n. 2, p. 117-126, 2017.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma didática crítica. **Didática**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 9-22, 2002.

PINTO, U. de A. O papel e os desafios da educação básica no Brasil. In: PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A. **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANTORO FRANCO, L. A. C. A dimensão social da exclusão escolar. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 45, e29807, 2024. DOI: 10.1590/es.29807.

SANTOS, L. A. dos. A saúde na educação física escolar: uma abordagem crítica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 43, e20210001, 2021. DOI: 10.1590/rbce.2021.43.0001.

SANTOS, V. C. dos. O papel da escola na formação cidadã: desafios da contemporaneidade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 34, p. 1-15, 2025.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O currículo na perspectiva histórico-crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 865-879, 2016

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a BNCC. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 11, n. 2, p. 1-15, 2019. DOI: 10.9771/gmed.v11i2.33642.

SAVIANI, D. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da escola pública**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, De. **Política e educação no Brasil**: ensaios sobre a crise da educação brasileira. Campinas: Autores Associados, 2021.

SEABRA, M. M. R. et al. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: desafios e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 1-20, 2024.

SHAPIRO, S. L.; DORAN, N. Defining mindfulness: a review of existing definitions and suggested refinements. **Mindfulness**, [s. l.], v. 16, p. 1-12, 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s12671-024-02507-2.

SOUZA NETO, S. et al. A cultura corporal de movimento na educação física escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 107-120, 2019. DOI: 10.11606/issn.1981-4696.v33i1p107-120.

TANI, Go. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Cortez, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VAGO, T. M. **Cultura escolar, práticas corporais e modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEIGA, I. P. A. **A docência universitária**: um estudo sobre os desafios do professor no ensino superior. Campinas, SP: Papirus, 2023.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

PPGPE
Mestrado Profissional em Educação

PRODUTO EDUCACIONAL

UMA PROPOSTA EDUCATIVA PARA O TEMA

SAÚDE

NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



ALEX LUÍS EMILIAVACA
IVAN CARLOS BAGNARAR

ERECHIM/RS • 2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

CAMPUS ERECHIM

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO PROFISIONAL EM EDUCAÇÃO

ALEX LUÍS EMILIAVACA

PRODUTO EDUCACIONAL:

Uma proposta educativa para o tema saúde no 5º ano do Ensino Fundamental

ERECHIM

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

***CAMPUS* ERECHIM**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PRODUTO DE PESQUISA

EXPEDIENTE

Diretor da UFFS *Campus* Erechim-RS
Luís Fernando Santos Corrêa da Silva

Coordenadora Acadêmica da UFFS *Campus* Erechim-RS
Cherlei Marcia Coan

Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE)
Almir Paulo dos Santos

Professor Orientador da Pesquisa
Ivan Carlos Bagnara

Pesquisador(a) Principal
Alex Luís Emiliavaca

FICHA CATALOGRÁFICA – COM ISBN



SUMÁRIO

1.APRESENTAÇÃO..... 07
2. FUNDAMENTAÇÃO TÓRICA..... 09
2.1 A responsabilidade da escola e o papel da Educação Física Escolar..... 09
2.2 Da perspectiva biomédica à saúde como fenômeno multifatorial..... 09
2.3 O ensino da saúde em uma perspectiva multifatorial na Educação Física escolar... 10
3. O PERCURSO INVESTIGATIVO: SÍNTESE DOS DADOS DA PESQUISA...12
4. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO PRODUTO EDUCACIONAL..... 14
4.1 Momento Inicial: Problematização e acolhimento dos saberes prévios..... 14
4.2 Momento de Desenvolvimento: Vivência corporal, dialogicidade e saúde em sua perspectiva multifatorial..... 14
4.3 Momento de Sistematização: Desculpabilização individual, corresponsabilidade e flexibilidade..... 14
5. ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 16
5.1 O desenvolvimento das aulas: aspectos que necessitam ser considerados para intervenções futuras..... 21
6. CONSIDERAÇÃOES FINAIS.....25
7. REFERÊNCIAS.....26



SOBRE O PRODUTO

Educação em Saúde na Educação Física Escolar

Uma proposta educativa que trata a saúde como um fenômeno complexo, condicionado por determinantes sociais, biológicos, emocionais, culturais e ambientais, e defende a escola como espaço privilegiado para a produção de conhecimentos críticos sobre o corpo, o movimento e o autocuidado coletivo.

A sequência didática, organizada em oito aulas temáticas, articula saberes conceituais e vivências corporais, valorizando as experiências dos estudantes, o diálogo e a resolução de problemas.

Destina-se prioritariamente aos professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

PPGPE
Mestrado Profissional em Educação

Apresentação – A origem

O presente Produto Educacional é fruto do percurso investigativo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (*Campus* Erechim), vinculado à dissertação de mestrado intitulada: Educação em Saúde na Educação Física Escolar: análise de um processo didático-pedagógico desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No âmbito dos mestrados profissionais em Educação, o produto educacional constitui-se como uma produção técnica e pedagógica situada, voltada a dialogar diretamente com a realidade da pesquisa realizada e a subsidiar a prática docente. Longe de se configurar como uma prescrição metodológica rígida ou uma "receita pronta", busca materializar uma reflexão sistemática sobre o ensino da Educação Física Escolar (EFE), especificamente acerca da temática da saúde, buscando oferecer caminhos possíveis para a qualificação do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O foco central desta proposta é a tematização da saúde em uma perspectiva ampliada e multifatorial no 5º ano do Ensino Fundamental. Historicamente, as discussões sobre saúde na Educação Física oscilaram entre o biologismo estrito — focado no desenvolvimento da aptidão física e na prevenção de doenças — e a ausência quase total de sistematização conceitual, reduzindo as aulas à execução motora desprovida de reflexão. Em contraposição a essas abordagens reducionistas, este produto assume a saúde como um fenômeno complexo, condicionado por determinantes sociais, biológicos, emocionais, culturais e ambientais, defendendo que a escola é um espaço privilegiado para a produção de conhecimentos críticos sobre o corpo, o movimento e o autocuidado coletivo.

O material está estruturado para orientar os professores e as professoras na organização do trabalho pedagógico, apresentando os fundamentos teóricos que sustentam a proposta, os princípios didáticos norteadores e uma matriz com a progressão da sequência didática organizada em oito aulas temáticas. Ao longo do percurso, articulam-se saberes conceituais e vivências corporais, valorizando as experiências dos estudantes, o diálogo, a resolução de problemas e a reflexão sobre o cotidiano.

O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa destina-se prioritariamente aos professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas redes públicas municipais e estaduais de ensino, tendo como referência principal o 5º ano. Além de sua vinculação ao contexto escolar em que a pesquisa foi realizada, pretende-se que o material seja divulgado e disponibilizado às redes de educação de todo

o Brasil, buscando ampliar as possibilidades de acesso e utilização da proposta por professores de Educação Física. Para isso, a sequência didática poderá ser compartilhada como material de apoio ao planejamento docente, oferecendo subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento da Educação em Saúde nas aulas de Educação Física

Desse modo, convidamos você, professor(a) de Educação Física, a explorar esta proposta, a refletir sobre os princípios aqui apresentados e a reinventar as possibilidades de abordagem da saúde em sua própria realidade escolar. Que este material sirva como fonte de diálogo, inspiração e fortalecimento de uma prática pedagógica intencional, crítica e humanizadora.

1. FUNDAMENTAÇÃO TÓRICA

2.1 A responsabilidade da escola e o papel da Educação Física Escolar

A escola constitui-se como uma instituição social cuja função precípua é a socialização do saber sistematizado e a formação crítica dos sujeitos para a vida em sociedade (Libâneo, 2013). No âmbito desse projeto formativo, a EFE não pode ser compreendida como mero momento de recreação, compensação de esforços intelectuais ou simples gasto calórico. Trata-se de um componente curricular obrigatório da Educação Básica que possui objeto, saberes e intencionalidades pedagógicas próprias, voltadas à tematização crítica e reflexiva da cultura corporal de movimento (Brasil, 2017).

Historicamente, o ensino da Educação Física, conforme explicitam González e Fensterseifer (2010), enfrentou dilemas entre o "não mais" (a recusa de modelos esportivistas e higienistas excludentes) e o "ainda não" (a consolidação de práticas pedagógicas que efetivamente legitimem sua função formativa em sala de aula e nos espaços escolares). Superar a tradicional dicotomia entre o "saber fazer" e o "saber sobre o fazer" exige transcender a perspectiva da "prática pela prática", conferindo às vivências corporais uma dimensão reflexiva em que os estudantes experimentem, compreendam, analisem e ressignifiquem os fenômenos relacionados ao corpo, ao movimento e à sociedade (Bracht, 2019; Bagnara; Fensterseifer, 2019).

Nesse sentido, a presença da temática da saúde na EFE justifica-se não pela imposição de padrões normativos ou prescrição de condutas, mas pelo compromisso ético e pedagógico de oportunizar aos estudantes a apropriação de conhecimentos que ampliem sua autonomia e capacidade de leitura crítica da realidade.

2.2 Da perspectiva biomédica à saúde como fenômeno multifatorial

Durante décadas, as relações entre Educação Física e saúde foram pautadas predominantemente pelo paradigma biomédico/higienista, no qual a saúde era concebida estritamente como a ausência de doenças ou como resultado direto e exclusivo da aptidão física individual (Bagnara; Fensterseifer, 2020). Sob essa ótica mecanicista, a responsabilidade pelas condições de saúde recaía unicamente sobre o indivíduo e suas escolhas comportamentais ("fazer exercícios", "comer bem"), desconsiderando as profundas desigualdades socioeconômicas e os contextos de vida que condicionam essas práticas.

Em contraposição a esse reducionismo, assume-se aqui a saúde como um fenômeno multifatorial, dinâmico e socialmente determinado. Conforme apontam Buss e Pellegrini Filho (2007), a saúde das populações é conformada pelos Determinantes Sociais da Saúde (DSS), que envolvem condições de moradia, acesso ao saneamento básico, alimentação adequada, disponibilidade de espaços públicos de lazer e segurança, níveis de escolaridade e renda, relações de trabalho e redes de apoio comunitário.

Essa compreensão dialógica encontra respaldo teórico em Canguilhem (2009), para quem a saúde não se resume a um padrão de normalidade estatística ou biológica prefixada, mas expressa a capacidade normativa do ser humano — isto é, a possibilidade de criar novas normas de vida e tolerar as infidelidades do meio. Estar saudável, portanto, implica a capacidade de agir criticamente sobre o próprio contexto, reconhecendo limites, enfrentando adversidades e participando das transformações de seu entorno.

Assim, é importante que uma abordagem sobre saúde inclua discussões e análises que buscam contemplar a integração indissociável entre diferentes dimensões:

- **Dimensão Biológica/Corporal:** Conhecimento das respostas do corpo ao esforço, limites fisiológicos, sono, alimentação e movimento;
- **Dimensão Psicoemocional:** Reconhecimento das emoções, sentimentos, saúde mental, empatia, enfrentamento de conflitos e combate ao preconceito/*bullying*;
- **Dimensão Socioambiental:** Análise do território, conservação do meio ambiente, espaços para brincadeiras e atividades comunitárias, segurança e saneamento;
- **Dimensão Coletiva e Preventiva:** Vacinação, autocuidado articulado ao cuidado com o outro e compreensão da saúde como direito público e dever compartilhado.

2.3 O ensino da saúde em uma perspectiva multifatorial na Educação Física escolar

Trabalhar a saúde em sua perspectiva multifatorial com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental exige uma mediação pedagógica intencional e adaptada às particularidades dessa fase do desenvolvimento. As crianças dessa faixa etária já possuem concepções e saberes prévios consolidados a partir de suas vivências cotidianas, familiares e midiáticas sobre o que é “ser saudável”. O papel do ensino não é ignorar esses saberes, mas tomá-los como ponto de partida para a problematização e a construção progressiva de novos conceitos.

Nessa direção, a abordagem pedagógica fundamenta-se nos princípios da educação libertadora e problematizadora de Freire (1996), em que o educador atua como mediador entre o conhecimento sistematizado e a experiência vivida dos estudantes. Em

vez de aulas meramente expositivas ou da simples execução mecânica de movimentos descontextualizados, a proposta articula:



1. **Problematização de situações cotidianas:** Questões orientadoras disparadoras que desestabilizam visões simplistas (ex.: Saúde é apenas não estar doente? Quem é responsável por cuidar dos espaços da nossa comunidade?);



2. **Vivências corporais como fontes de investigação:** Jogos cooperativos, circuitos motores e dinâmicas de movimento explorados como espaços de percepção corporal, convivência fraterna e reflexão coletiva;



3. **Corresponsabilidade:** Deslocamento da culpa individual para a compreensão de que o cuidado com a saúde requer ações integradas entre indivíduo, família, comunidade e poder público.

Ao articular teoria e prática corporal de forma dialógica e situada, a EFE consolida sua função formativa, fornecendo um quadro referencial básico para que os estudantes possam fundamentar conscientemente suas decisões e para contribuir com a promoção de uma vida digna, saudável e solidária.

3. O PERCURSO INVESTIGATIVO: SÍNTESE DOS DADOS DA PESQUISA

A configuração deste Produto Educacional decorre diretamente dos dados e reflexões produzidas durante o percurso da pesquisa-intervenção desenvolvida junto a turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. No momento inicial da investigação, o diagnóstico evidenciou que os estudantes possuíam uma compreensão de saúde fortemente ancorada no paradigma biomédico e individualista, associando o "ter saúde" quase que exclusivamente à ausência de doenças, à alimentação e aos exercícios físicos, sem considerar dimensões emocionais, sociais ou ambientais. Essa constatação indicou a necessidade de estruturar o ponto de partida pedagógico não pela imposição de definições teóricas abstratas, mas pelo levantamento e pela problematização crítica dos saberes prévios dos estudantes.

Durante a mediação pedagógica, constatou-se que a utilização de estratégias dialógicas — tais como rodas de conversa, situações-problema disparadoras e produções expressivas (desenhos, painéis e registros reflexivos) — foi determinante para aproximar os conceitos científicos da realidade vivenciada pelas crianças. As atividades corporais deixaram de ser vistas como meros momentos de recreação ou repetição motora e passaram a constituir espaços privilegiados de experimentação, nos quais sensações como cansaço, ritmo cardíaco, cooperação, frustração e acolhimento eram imediatamente tematizadas e contextualizadas em diálogo com a turma.

Ao longo do desenvolvimento das aulas temáticas, observou-se que a superação da "prática pela prática" exigia transformar o movimento corporal em um disparador intencional de reflexão sobre respostas fisiológicas, percepção de limites e autocuidado. Simultaneamente, a articulação com temáticas transversais — como a convivência, a empatia, o combate ao preconceito e a preservação dos espaços públicos comunitários — gerou expressivo envolvimento dos estudantes, demonstrando que a vivência corporal dialogada constitui um caminho potente para a apropriação de conceitos complexos na Educação Básica.

O processo investigativo também revelou desafios pedagógicos significativos que exigiram constantes ajustes na prática docente. Entre eles, destacaram-se a necessidade de desconstruir discursos culpabilizantes frequentemente reproduzidos pelos estudantes em relação a hábitos individuais e a superação de comportamentos competitivos excludentes durante os jogos. Tais situações demandaram intervenções pautadas na escuta sensível e no estímulo à empatia, evidenciando que a discussão sobre saúde na

escola é indissociável da educação para as relações humanas, do respeito à diversidade e da valorização do bem-estar coletivo.

Na etapa final do percurso formativo, os dados revelaram uma significativa ampliação na elaboração conceitual dos estudantes, que passaram a compreender a saúde em sua perspectiva multifatorial, integrando corpo, emoções, território e determinantes sociais. Destacou-se a superação da ideia de responsabilização exclusivamente individual em direção ao princípio da corresponsabilidade, reconhecendo que a produção da saúde demanda ações conjuntas entre indivíduo, família, comunidade e poder público.

Dessa forma, os dados empíricos e as reflexões sistematizadas ao longo da pesquisa não apenas comprovaram a viabilidade pedagógica da proposta, mas também serviram de base direta para o refinamento desta sequência didática, composta por oito aulas. A estrutura mais adiante apresentada sintetiza os acertos, as adaptações metodológicas e as soluções didáticas construídas no chão da escola pública, oferecendo aos professores um itinerário pedagógico consistente, flexível e comprometido com a formação humana integral.

4 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO PRODUTO EDUCACIONAL

A organização e a condução desta proposta educativa sustentam-se em princípios didático-pedagógicos consolidados ao longo dos três momentos formativos da pesquisa-intervenção, estruturados para qualificar a ação docente e superar o ativismo motor descontextualizado na EFE. Os princípios estão explicitados de maneira vinculada com os três diferentes momentos da intervenção pedagógica propriamente dita. Isso não significa que se configurem nos únicos princípios que emergiram ao longo do movimento realizado, entretanto, se constituem naqueles que, na concepção do professor-pesquisador, mais impactaram o processo.

4.1 Momento Inicial: Problematização e acolhimento dos saberes prévios

O ponto de partida do trabalho pedagógico fundamenta-se na problematização e valorização das experiências prévias dos estudantes. Em vez de impor conceitos científicos abstratos logo no primeiro contato, a intervenção busca acolher as compreensões cotidianas, crenças e percepções que os educandos trazem sobre o corpo e a saúde. Por meio de questões disparadoras e situações-problema, os saberes prévios são tensionados criticamente, gerando curiosidade epistêmica e preparando a turma para a ressignificação conceitual.

Essa escuta atenta e investigativa estabelece um ambiente de segurança e confiança mútua em sala de aula, no qual o estudante se reconhece como sujeito ativo do seu próprio processo de aprendizagem. Ao perceber que suas vivências comunitárias, familiares e corporais possuem valor pedagógico legítimo, a turma assume uma postura participativa e reflexiva, condição indispensável para que as discussões subsequentes sobre saúde não soem artificiais ou distantes de suas realidades concretas.

4.2 Momento de Desenvolvimento: Vivência corporal, dialogicidade e saúde em sua perspectiva multifatorial

Durante a realização das aulas, o ensino estrutura-se na articulação contínua entre a prática corporal e a reflexão, integrando o “saber fazer” ao “saber sobre o fazer”. As atividades motoras — como jogos cooperativos, circuitos e dinâmicas expressivas — transcendem a execução mecânica ou o mero gasto energético, funcionando como fontes diretas de percepção sobre reações fisiológicas, limites e autocuidado. Esse processo

ocorre sob a ótica da saúde multifatorial e integrada, entrelaçando as dimensões biológica, psicoemocional e socioambiental em um ambiente pautado pela dialogicidade, empatia e escuta sensível, no qual a cooperação substitui a competição excludente.

Na dinâmica pedagógica cotidiana, essa articulação concretiza-se por meio de pausas reflexivas estratégicas e debates realizados logo após as vivências corporais. É nesses momentos que sensações como cansaço físico, aceleração cardíaca, euforia, frustração ou acolhimento deixam de ser apenas reações isoladas e transformam-se em matéria-prima para o diálogo em grupo, permitindo desconstruir preconceitos, exercitar a empatia e fortalecer a tomada de decisões solidárias diante dos desafios propostos.

4.3 Momento de Sistematização: Desculpabilização individual, corresponsabilidade e flexibilidade

Na etapa de síntese das aprendizagens, o processo orienta-se para a desculpabilização individual e a consolidação da corresponsabilidade social. Ao contextualizar a saúde no âmbito dos determinantes sociais, a proposta descontrói a culpabilização exclusiva do indivíduo por seus hábitos e afirma a saúde como um direito social e uma responsabilidade compartilhada entre indivíduo, família, sociedade e poder público. Todo esse percurso sustenta-se na flexibilidade da proposta pedagógica, garantindo ao professor a autonomia necessária para adaptar atividades, tempos e recursos às especificidades de sua realidade escolar.

Essa sistematização ganha materialidade quando os estudantes são convidados a expressar suas sínteses por meio de produções coletivas, murais reflexivos, rodas de autoavaliação e proposições concretas para a melhoria do espaço escolar e comunitário. Mais do que memorizar conceitos, o estudante consolida uma postura crítica e cidadã perante o bem-estar coletivo, enquanto o professor reafirma seu papel de mediador consciente, capaz de ajustar continuamente este itinerário pedagógico aos desafios de sua própria comunidade.

5 ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática que compõe este produto educacional está organizada em oito aulas, estruturadas a partir do eixo central da saúde em uma perspectiva multifatorial e desenvolvidas progressivamente com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Sua organização resultou das reformulações realizadas ao longo do percurso investigativo, especialmente da necessidade de deslocar a saúde de uma posição complementar às práticas corporais para uma condição de objeto central de conhecimento. Dessa forma, as experiências corporais presentes nas aulas são articuladas aos conhecimentos conceituais e às problematizações que orientam cada etapa do percurso pedagógico.

A organização das oito aulas procura estabelecer uma progressão de conhecimentos, partindo das compreensões iniciais dos estudantes acerca do conceito de saúde e avançando para diferentes dimensões que compõem uma perspectiva ampliada e multifatorial. Ao longo do percurso, são mobilizados conhecimentos relacionados ao corpo, movimento, atividade física, exercício físico, capacidades físicas, saúde ambiental, saúde mental e emocional, relações sociais, prevenção, hábitos de vida e corresponsabilidade em saúde. Essa progressão não pressupõe que os estudantes abandonem imediatamente suas concepções anteriores, mas busca criar condições para que possam ampliá-las, questioná-las e ressignificá-las a partir das experiências e discussões desenvolvidas.

Nesse sentido, o projeto educativo foi planejado considerando a articulação entre eixo temático, conhecimentos, experiências pedagógicas, problematizações e objetivos de aprendizagem**.** Essa organização procura evitar que os diferentes elementos da sequência sejam desenvolvidos de maneira fragmentada. As experiências corporais, por exemplo, são utilizadas como possibilidades de vivência e investigação, enquanto as discussões e problematizações permitem atribuir significado às experiências realizadas. Do mesmo modo, os conhecimentos trabalhados em uma aula são retomados posteriormente, favorecendo a construção de relações entre os diferentes conteúdos e dimensões da saúde.

A matriz apresentada a seguir constitui, portanto, uma visão geral da sequência didática**,** permitindo visualizar de maneira integrada o percurso construído ao longo das oito aulas. Mais do que apresentar uma distribuição de conteúdos, a matriz explicita a lógica pedagógica que orienta o produto: partir das compreensões dos estudantes, ampliar

os conhecimentos, problematizar situações concretas, vivenciar experiências corporais e avançar progressivamente para uma compreensão mais abrangente da saúde**.**

Quadro 1 – Síntese da sequência didática reformulada que integra o produto educacional

Semana	Conceitos	Dimensão predominante	Objetivos de aprendizagem	Atividades da semana
1 – Saúde e qualidade de vida	Saúde e qualidade de vida; concepções sobre saúde; relações iniciais entre saúde, atividade física e práticas corporais.	Conceitual e corporal	Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre saúde e qualidade de vida, problematizando diferentes concepções e estabelecendo relações iniciais com as práticas corporais e o cotidiano.	**1)** Roda de conversa sobre saúde e qualidade de vida; **2)** levantamento das concepções prévias; **3)** situações-problema relacionadas ao cotidiano; **4)** circuito com diferentes desafios corporais, como caminhada, corrida leve, saltos, equilíbrio e deslocamentos.; **5)** apresentação da proposta da sequência didática.
2 – Saúde ampliada	Retomada das concepções de saúde e qualidade de vida; saúde ampliada; dimensões física, emocional, social e ambiental; atividade corporal articulada ao cotidiano.	Conceitual e corporal	Retomar os conhecimentos construídos na semana anterior e ampliar a compreensão sobre saúde, reconhecendo seu caráter multifatorial e suas relações com diferentes dimensões da vida.	**1)** Retomada das concepções construídas na semana anterior; **2)** análise de situações do cotidiano; **3)** construção coletiva do conceito de saúde ampliada; **4)** atividades corporais articuladas à discussão; **5)** sistematização dos conhecimentos construídos.
3 – Saúde preventiva	Saúde preventiva; hábitos e condições de vida; alimentação; atividade física;	Conceitual	Relacionar os conhecimentos sobre saúde e qualidade de vida às práticas de cuidado e prevenção,	**1)** Retomada dos conceitos de saúde e saúde ampliada; **2)** investigação e observação do território escolar e de seu entorno; **3)**

Semana	Conceitos	Dimensão predominante	Objetivos de aprendizagem	Atividades da semana
	prevenção e cuidado; relações entre indivíduo, comunidade e território.		reconhecendo a influência das condições de vida, do território e das relações sociais na saúde.	discussão de situações relacionadas à alimentação, atividade física e condições de vida; **4)** construção coletiva de possibilidades de cuidado e prevenção.
4 – Saúde e emoções	Saúde emocional; emoções e sentimentos; convivência; relações interpessoais; respeito; cuidado consigo e com o outro.	Conceitual e corporal	Identificar e relacionar emoções, sentimentos e relações sociais à saúde, reconhecendo diferentes formas de cuidado consigo e com os outros no cotidiano.	**1)** Retomada das relações entre saúde, qualidade de vida e condições de vida; **2)** jogos cooperativos e atividades de expressão; **3)** roda de conversa sobre emoções e situações do cotidiano; **4)** registros reflexivos sobre as experiências vivenciadas.
5 – Saúde preventiva e autocuidado	Hábitos de vida; alimentação; movimento corporal; descanso; prevenção; autocuidado e cuidado coletivo.	Conceitual e corporal	Discutir hábitos e escolhas relacionados à saúde, compreendendo-os de forma articulada às condições de vida, às possibilidades individuais e às responsabilidades coletivas.	**1)** Retomada dos conceitos trabalhados nas semanas anteriores; **2)** atividades de problematização e análise de situações relacionadas ao movimento corporal e descanso após as atividades; **3)** elaboração de metas e possibilidades de cuidado; **4)** discussão coletiva sobre responsabilidades individuais e coletivas; **5)**

Semana	Conceitos	Dimensão predominante	Objetivos de aprendizagem	Atividades da semana
				produção de material informativo.
6 – Movimento corporal e saúde	Movimento corporal; práticas corporais; prevenção; autocuidado; saúde e qualidade de vida.	Conceitual e corporal	Relacionar o movimento corporal às diferentes dimensões da saúde, compreendendo as práticas corporais como possibilidades de cuidado, prevenção, convivência e qualidade de vida.	**1)** Retomada dos conceitos de saúde e autocuidado; **2)** circuitos motores e atividades corporais; **3)** observação e discussão das sensações e respostas do corpo durante as práticas; **4)** conversa sobre as relações entre movimento corporal, saúde e cotidiano; **5)** síntese coletiva.
7 – Movimento corporal e saúde	Práticas corporais; movimento corporal; cooperação; lazer; saúde e qualidade de vida.	Conceitual e corporal	Aprofundar a compreensão sobre as práticas corporais e suas relações com saúde e qualidade de vida, reconhecendo a cooperação, o lazer e a participação como elementos constituintes dessas experiências.	**1)** Retomada das aprendizagens anteriores; **2)** jogos e vivências corporais; **3)** atividades cooperativas; **4)** debate orientado sobre as experiências realizadas; **5)** socialização e sistematização das aprendizagens.
8 – Síntese e avaliação	Síntese dos conhecimentos construídos; saúde como conceito multifatorial; dimensões física, emocional, social e ambiental; cuidado	Conceitual e corporal	Integrar e sistematizar os conhecimentos construídos ao longo da sequência, compreendendo a saúde em uma perspectiva multifatorial e relacionando suas diferentes	**1)** Retomada dos principais conceitos trabalhados durante toda a sequência; **2)** vivências integradoras; **3)** escolha e realização de atividade corporal coletiva; **4)** roda de conversa para sistematização das aprendizagens;

Semana	Conceitos	Dimensão predominante	Objetivos de aprendizagem	Atividades da semana
	individual e coletivo.		dimensões às experiências individuais e coletivas.	**5)** avaliação coletiva e individual da sequência.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2026).

A matriz evidencia que a sequência foi organizada segundo uma lógica de ampliação progressiva do conceito de saúde. A primeira aula parte das compreensões que os estudantes já possuem, permitindo identificar concepções iniciais e estabelecer um ponto de partida para o trabalho pedagógico. Na sequência, o movimento corporal e os conhecimentos relacionados ao próprio corpo são problematizados, mas sem permanecer restritos à dimensão biológica. Gradativamente, o percurso amplia-se para as dimensões ambiental, emocional, social e preventiva, até alcançar, nas últimas aulas, uma compreensão integrada da saúde e da corresponsabilidade.

Essa progressão é importante porque evita apresentar a saúde em sua perspectiva multifatorial como um conceito pronto a ser transmitido aos estudantes. Ao contrário, busca possibilitar um processo de construção e reconstrução de significados, no qual as concepções iniciais são colocadas em diálogo com novas experiências, informações e problematizações. Tal organização também corresponde ao movimento identificado durante a implementação da sequência, quando os estudantes passaram progressivamente a relacionar saúde não apenas ao exercício físico e à alimentação, mas também às emoções, às relações sociais, ao ambiente, às condições de vida e às responsabilidades coletivas.

Outro aspecto a ser destacado é que a matriz não estabelece uma separação rígida entre teoria e prática. As experiências pedagógicas são distribuídas ao longo de todas as aulas justamente para que os conhecimentos possam ser experimentados, observados e posteriormente problematizados. Assim, uma atividade corporal pode constituir ponto de partida para discutir determinado conceito, enquanto uma discussão conceitual pode orientar uma experiência corporal posterior. Essa relação materializa uma das principais aprendizagens produzidas durante a pesquisa: a necessidade de construir uma Educação Física em que o movimento corporal e a produção de conhecimentos estejam pedagogicamente articulados.

Por fim, a matriz deve ser compreendida como uma estrutura orientadora, e não como um roteiro fechado. Embora apresente uma sequência organizada e uma progressão

intencional, sua implementação pode exigir adequações conforme as características dos estudantes, o contexto escolar, o tempo disponível e as situações emergentes durante as aulas. Essa flexibilidade preserva uma das aprendizagens centrais produzidas no percurso investigativo: o planejamento necessita oferecer direção ao trabalho docente, mas permanecer suficientemente aberto para que o professor possa interpretar as necessidades dos estudantes e reorganizar suas estratégias sem perder de vista os objetivos de aprendizagem.

A partir dessa organização geral, são apresentados, na sequência, aspectos gerais relacionados às aulas desenvolvidas, objetivando apresentar elementos que podem ser considerados fundamentais para compreender o percurso educativo proposto e desenvolvido e, ao mesmo tempo, subsidiar a realização de adaptações da proposta aos diferentes contextos educativos.

5.1 O desenvolvimento das aulas: aspectos que necessitam ser considerados para intervenções futuras

O desenvolvimento da sequência didática constituiu, ao mesmo tempo, um processo de realização das aulas e de avaliação do próprio produto educacional. Embora a proposta tenha sido previamente organizada a partir de objetivos, conteúdos e experiências corporais, o desenvolvimento das atividades junto às duas turmas evidenciou que o planejamento precisou ser constantemente confrontado com as situações que emergiam do contexto pedagógico. As diferentes formas de participação dos estudantes, o tempo necessário para a compreensão de determinados conceitos, as dúvidas apresentadas e as particularidades de cada turma exigiram adaptações ao longo do percurso. Dessa forma, a sequência não se constituiu como a simples execução de um planejamento previamente definido, mas como um processo vivo e dinâmico, no qual as evidências produzidas durante as aulas contribuíram para identificar limites, potencialidades e possibilidades para a configuração do produto educacional ora apresentado.

Um dos principais aspectos observados esteve relacionado à organização do tempo pedagógico. Em ambas as turmas, determinados conhecimentos demandaram um tempo maior do que o inicialmente previsto. Na Turma 52, por exemplo, a aula inicial havia sido organizada em dois momentos, contemplando uma discussão sobre saúde e uma experiência corporal. Entretanto, a participação dos estudantes e o desenvolvimento

da problematização fizeram com que a discussão ocupasse os dois períodos disponíveis, impossibilitando a realização da atividade prática prevista para aquele encontro. Situação semelhante ocorreu na Turma 51, na qual a necessidade de aprofundar inicialmente a discussão sobre o conceito de saúde levou à reorganização da sequência e ao adiamento do trabalho mais específico sobre atividade física e exercício físico. Essas experiências evidenciaram que a distribuição temporal inicialmente prevista precisava considerar maior flexibilidade, permitindo retomadas, aprofundamentos e reorganizações dos conteúdos de acordo com as necessidades apresentadas pelos estudantes.

As aulas também evidenciaram diferentes níveis de complexidade na abordagem dos conhecimentos conceituais. Enquanto a noção de atividade física apresentava maior proximidade com as experiências cotidianas dos estudantes, sendo inicialmente associada a correr, brincar, jogar ou realizar determinadas atividades do dia a dia, o conceito de exercício físico exigiu maior número de explicações e mediações. Na Turma 52, a compreensão desse conceito foi favorecida pela utilização de exemplos relacionados às experiências dos próprios estudantes, como a participação em atividades de dança e escolinhas esportivas, bem como por situações do cotidiano adulto, como a frequência em academias e aulas coletivas.

De forma semelhante, na Turma 51, perguntas relacionadas às tarefas domésticas e a outras atividades cotidianas contribuíram para ampliar a compreensão de atividade física para além das práticas esportivas. Essas situações indicaram a necessidade de reorganizar a progressão conceitual da sequência, priorizando inicialmente situações mais próximas da realidade dos estudantes e, posteriormente, avançando para processos de sistematização e aprofundamento dos conceitos.

Outro aspecto importante decorreu do levantamento das concepções iniciais sobre saúde. As respostas apresentadas pelos estudantes evidenciaram uma forte associação entre saúde, alimentação, prática de exercícios e ausência de doenças. Entretanto, ao longo das discussões, também emergiram referências às emoções, às relações sociais e às condições ambientais. Na Turma 52, a construção coletiva das ideias permitiu organizar as contribuições em torno de quatro dimensões relacionadas ao corpo, às relações, às emoções e ao ambiente. A experiência demonstrou que o levantamento dos conhecimentos prévios não se constituiu apenas como uma etapa introdutória, mas passou a orientar o desenvolvimento das aulas, indicando quais compreensões precisavam ser problematizadas e aprofundadas. Ao mesmo tempo, evidenciou-se que a construção de uma perspectiva multifatorial de saúde não ocorria de forma imediata. Aspectos

relacionados às emoções e às relações sociais foram mais facilmente mobilizados quando associados a situações concretas, como experiências de *bullying*, estresse e convivência, enquanto questões relacionadas às condições de vida, à moradia e ao saneamento básico exigiram maior mediação pedagógica.

Nesse processo, as estratégias de mediação utilizadas durante as aulas assumiram um papel importante na construção dos conhecimentos. Perguntas, exemplos do cotidiano, analogias e outras situações concretas contribuíram para tornar determinados conceitos mais acessíveis aos estudantes. A experiência pedagógica mostrou que a apresentação direta de definições nem sempre era suficiente para promover a compreensão, sendo necessário estabelecer relações entre os conhecimentos tematizados e situações reconhecíveis pelos estudantes. Assim, algumas estratégias que inicialmente surgiram como respostas às demandas apresentadas durante o desenvolvimento das aulas passaram a constituir elementos importantes para a versão final do produto educacional, podendo ser apresentadas de forma mais explícita como possibilidades de mediação para professores que venham a desenvolver a proposta.

A articulação entre os conhecimentos conceituais e as experiências corporais também exigiu atenção ao longo da sequência. A realização de uma prática, por si só, não garantia que os estudantes estabelecessem relações com os conhecimentos discutidos anteriormente. Na Turma 51, antes do desenvolvimento das atividades corporais, foi necessário retomar elementos trabalhados na aula anterior para estabelecer uma relação mais explícita entre a discussão sobre saúde e as experiências que seriam desenvolvidas no ginásio. Da mesma forma, após as atividades, foram realizados momentos de diálogo com o objetivo de relacionar as experiências vivenciadas às dimensões sociais, emocionais e pessoais mobilizadas pela proposta. Essa evidência reforçou a necessidade de que o produto educacional passasse a prever, de maneira mais clara, momentos de problematização e reflexão antes, durante ou após as experiências corporais, tornando explícita a relação entre o movimento realizado e o conhecimento tematizado.

O desenvolvimento das aulas evidenciou que uma mesma sequência didática pode assumir dinâmicas distintas de acordo com as características de cada turma. A Turma 51 apresentou maior agitação, comunicação e expectativa em relação às experiências práticas, especialmente aquelas relacionadas aos jogos com bola, exigindo intervenções frequentes para a organização do grupo e para a gestão do tempo pedagógico. Já na Turma 52, observou-se uma dinâmica diferente de participação, marcada pela presença de um grupo menor de estudantes que se manifestava de forma mais espontânea, enquanto outros

demonstravam maior necessidade de incentivo e de um ambiente em que se sentissem seguros para expor suas ideias. Essas diferenças reforçaram a compreensão de que o produto educacional não deveria apresentar uma condução rígida das aulas, mas oferecer orientações suficientemente flexíveis para que os professores possam reorganizar estratégias, tempos e formas de participação de acordo com as características dos estudantes e dos contextos em que a proposta for desenvolvida.

Desse modo, as experiências produzidas durante o desenvolvimento da sequência contribuíram diretamente para a reformulação do produto educacional. As modificações realizadas não decorreram apenas de ajustes prévios ou de decisões abstratas sobre a organização da proposta, mas das evidências construídas no trabalho com as duas turmas. O tempo necessário para o aprofundamento de determinados conhecimentos, as dificuldades conceituais apresentadas pelos estudantes, as diferentes formas de participação, a necessidade de estratégias de mediação e a importância de explicitar a relação entre os conhecimentos e as experiências corporais constituíram elementos que orientaram a revisão da sequência. Assim, o desenvolvimento das aulas se configurou como um espaço de avaliação e aperfeiçoamento do produto educacional, permitindo que sua reformulação incorporasse as aprendizagens produzidas ao longo da experiência pedagógica.Por fim, cabe constar que as oito aulas constituem um percurso pedagógico articulado e progressivo. A primeira aula estabelece o ponto de partida a partir das concepções dos estudantes; as aulas seguintes ampliam progressivamente o conceito de saúde, incorporando dimensões relacionadas ao corpo, ao movimento, ao ambiente, às emoções, às relações sociais e à prevenção; e a última aula retoma e sistematiza esse percurso.

A organização materializa uma das principais reformulações produzidas durante a pesquisa: as práticas corporais deixam de constituir o eixo a partir do qual a saúde é apenas abordada e passam a integrar uma proposta cujo objeto central é a produção de conhecimentos e saberes sobre a saúde em uma perspectiva multifatorial. Assim, o produto preserva a especificidade da EFE, incluindo movimento, jogos, experiências corporais e práticas coletivas, mas atribui a essas experiências uma intencionalidade pedagógica vinculada à produção de conhecimentos.

6 CONSIDERAÇÃOES FINAIS

A elaboração deste Produto Educacional reafirma a potência da EFE como componente curricular indispensável para a formação humana integral e para a apropriação crítica dos saberes sobre o universo da cultura corporal de movimento. Ao longo desta proposta, buscou-se demonstrar a viabilidade pedagógica de superar tanto o ativismo motor desprovido de reflexão quanto os modelos biologizantes e prescritivos, posicionando a saúde, no projeto educativo, como um fenômeno multifatorial, dinâmico e socialmente determinado.

Trabalhar a saúde sob essa perspectiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental não significa ditar regras de comportamento ou cobrar metas de desempenho físico, mas oportunizar experiências pedagógicas em que os estudantes desenvolvam a consciência sobre o próprio corpo, exercitem a solidariedade e aprendam a interrogar criticamente a sua realidade. Ao articular as práticas corporais aos determinantes sociais da saúde, descontrói-se a culpabilização individual e consolida-se o princípio da corresponsabilidade entre o indivíduo, a comunidade e o poder público.

Espera-se que este itinerário pedagógico constitua um recurso aberto, dialógico e inspirador para a atuação docente na Educação Básica. Longe de encerrar o debate ou fornecer fórmulas acabadas, este material convida os professores a reinventarem suas práticas cotidianas no chão da escola pública, fortalecendo o desenvolvimento de uma Educação Física intencional, reflexiva e comprometida com a contribuição de uma formação cidadã, por meio da produção de conhecimentos e saberes sobre os diferentes temas que compõem o universo da cultura corporal de movimento, em especial, a temática da saúde.

7. REFERÊNCIAS

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. **Educação Física escolar: políticas, práticas pedagógicas e produção do conhecimento**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. **Educação Física escolar e a saúde: possibilidades para uma abordagem ampliada**. *Movimento*, Porto Alegre, 2020.

BRACHT, V. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, 2007.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da Educação Física escolar I**. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 1, n. 1, 2009/2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.