



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Departamento de Saúde I
Campus Universitário de Jequié – BAHIA
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física



MANUELA LOPES DE ANDRADE

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA

JEQUIÉ – BAHIA
2024



MANUELA LOPES DE ANDRADE

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. João Danilo Batista de Oliveira

JEQUIÉ – BAHIA
2024



Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

A554s Andrade, Manuela Lopes de.

Educação física escolar: organização dos conteúdos para os anos finais do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Feira de Santana / Manuela Lopes de Andrade.- Jequié, 2024.
211f.

(Dissertação apresentada Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob orientação do Prof. Dr. João Danilo Batista de Oliveira)

1.Educação física escolar 2.Planejamento docente 3.Objetos de conhecimento 4.Objetos de aprendizagem I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 796.071

MANUELA LOPES DE ANDRADE

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. João Danilo Batista de Oliveira

Data da defesa: 22/ 03/ 2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. João Danilo Batista de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia

Membro Titular: Prof. Dr. Cristiano Sant’Anna Bahia
Universidade Estadual de Santa Cruz

Membro Titular: Prof. Dr. Wellington Araújo Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana

Local: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Departamento de Saúde I
UESB – Campus de Jequié

Dedico aos meus filhos, Ágata; Nicolas e Rubem, os meus maiores amores e razões desta vida. Pessoas que estimulam minha evolução espiritual, moral e intelectual nesta existência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, inteligência suprema e causa primária de todas as coisas, que, mesmo sem precisar, mostra-me a cada amanhecer o quanto é soberanamente justo e bom.

A Jesus, Espírito perfeito oferecido por Deus, que se fez homem para nos mostrar como sermos humanos verdadeiramente. Sinto sua presença a cada passo nessa caminhada.

Aos meus pais, Rubem (*in memoriam*) e Márcia, que sempre me amaram e ampararam, independente das escolhas e dificuldades que enfrentei, dando o suporte necessário para superá-las.

Sou grata aos meus filhos que tanto amo: Ágata, por ser minha companheira do jeitinho que só ela sabe ser; Nicolas, meu filho mais calmo e que me auxilia nos momentos de dificuldades, sobretudo, tecnológicas; e Rubem, meu caçula, que na sua inocência e carinho me ensina a ser melhor.

Às minhas irmãs Cinthia, Simone, Rubia e ao irmão Márcio Franck que, cada um à sua maneira, incentivam minha trajetória e, mesmo sem perceber, me fazem refletir sobre o quanto Deus é generoso conosco. Bem como à minha sobrinha, Isabela, que eu amo como filha.

Aos amigos que o mestrado me presenteou, Érika Nogueira que, assim como eu, é uma mãe que assume todas as responsabilidades pelo filho e consegue lidar com as adversidades do mundo em prol da vida deste ser que lhe foi confiado por Deus; e Moisés Padilha, criatura muito humana, inusitada, dotada de bondade e sinceridade, que acolhe a qualquer pessoa. Com eles o percurso foi um pouco mais suave.

Ao meu orientador, professor João Danilo, que acreditou em mim, fazendo um movimento inverso no qual me escolheu ao invés de ser escolhido. Sem sua intervenção este estudo não teria se consolidado. Agradeço também pela afeição que acredito ser recíproca e desenvolvida ainda no período da minha graduação, por este docente querido que fez a diferença no curso de Educação Física da UEFS.

Ao querido professor Welington Araújo, por ter sido o responsável pela formação das bases do materialismo histórico-dialético em minha consciência e por contribuir em um momento tão importante de minha trajetória profissional. Obrigada por ser uma fonte de motivação e incentivo para esta pesquisa.

Aos professores, funcionários e demais colegas de turma da UESB, pelo apoio e dedicação ao longo do curso.

À Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana, representada pela SEDUC, e aos meus pares docentes, por meio de seus Planos de Ensino, que possibilitaram a realização deste trabalho.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, por disponibilizar recursos para expandir meus conhecimentos. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Enfim, a todos que estiveram de alguma maneira envolvidos nesse processo de evolução e contribuíram para que eu conseguisse ampliar minhas funções psíquicas por meio da busca de elementos cada vez mais complexos para a compreensão da realidade com o intuito de superá-la da melhor forma possível.

Gratidão.

Temos de, a partir das condições disponíveis, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente. (Saviani, 2003, p.132)

ANDRADE, Manuela Lopes de. **Educação Física Escolar: Organização dos conteúdos para os Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Feira de Santana.** Orientador: Prof. Dr. João Danilo Batista de Oliveira. 2024. 211f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Saúde I, Jequié, 2024.

RESUMO

Este é um estudo de levantamento, descritivo-analítico de caráter qualitativo que tem como objeto de estudo a organização dos Planos de Ensino de Educação Física para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A questão norteadora desta pesquisa foi: “De que forma e com que finalidade estão organizados os objetos de conhecimento a serem tematizados nas aulas de Educação Física nos Planos de Ensino dos professores de Educação Física da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana?”. O objetivo geral foi explicitar como estão organizados os Planos de Ensino dos professores de Educação Física, levando em consideração os conteúdos indicados e seus objetivos. Como objetivos específicos elencamos: a) analisar nos Planos de Ensino dos professores de Educação Física dos Anos Finais, da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana, os conteúdos/conhecimentos a serem tematizados nas aulas e seus objetivos de ensino; b) compreender se há um alinhamento entre os Planos de Ensino dos professores quanto à tematização dos conteúdos e seus objetivos para o ensino da Educação Física em cada série dos Anos Finais do Ensino Fundamental e nesta etapa da Educação Básica; c) identificar nos Planos de Ensino dos professores existência de consonância dos conteúdos e objetivos tematizados com as orientações do referencial curricular da Rede e o Documento Curricular Referencial da Bahia; d) discutir o ensino da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal de Ensino de Feira de Santana, a partir dos conteúdos e intencionalidades manifestas pelos professores em seus Planos de Ensino; e) desenvolver Produto Educacional, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que contribua com a difusão dos conteúdos menos utilizados pelos professores de Educação Física em seus Planos de Ensino, de modo que funcione como um instrumento de auxílio para respaldar o trato educativo com os conhecimentos do componente curricular em outras unidades escolares. Como procedimento de coleta de dados foi utilizada a análise documental, na perspectiva do método dialético, e como procedimento de análise, a técnica hermenêutica-dialética. Trata-se de uma pesquisa documental de cunho crítico-dialético. O marco teórico desta pesquisa aborda a função da escola, os saberes escolares, a Educação Física e seu objeto de estudo sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho do professor e as Políticas de Currículo

existentes na atualidade. O Produto Educacional desenvolvido, a partir do hiato encontrado durante a análise de dados, são duas sequências didáticas sobre Práticas Corporais de Aventura à luz da teoria educacional e abordagem pedagógica explanadas no marco teórico deste estudo. A síntese provisória desta pesquisa permite afirmar que os Planos de Ensino analisados refletem as atualizações sobre o ensino da Educação Física que são acompanhadas pelos referenciais curriculares, além disso, também está presente nos documentos produzidos pelos professores um aspecto extremamente relevante para a prática docente, a autonomia. Contudo, cabe salientar que é necessária uma contínua reflexão sobre os planejamentos para que estes não sejam meras transposições irrefletidas do que está posto na Base Nacional e demais documentos que a tomam como referência.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Planejamento docente. Objetos de conhecimento. Objetivos de aprendizagem.

ANDRADE, Manuela Lopes de. **Educação Física Escolar: Organização dos conteúdos para os Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Feira de Santana.** Orientador: Prof. Dr. João Danilo Batista de Oliveira. 2024. 211f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Saúde I, Jequié, 2024.

ABSTRACT

This is a qualitative survey, descriptive-analytical study aimed at examining the organization of Physical Education Teaching Plans for the Final Years of Elementary School. The guiding question of this research was: "How are the objects of knowledge organized and for what purpose in the Physical Education classes within the Teaching Plans of Physical Education teachers in the Municipal Public Education Network of Feira de Santana?" The general objective was to clarify how the Teaching Plans of Physical Education teachers are organized, considering the indicated contents and their objectives. The specific objectives were: a) to analyze the contents/knowledge to be addressed in the classes and their teaching objectives in the Teaching Plans of Physical Education teachers of the Final Years, within the Municipal Public Education Network of Feira de Santana; b) to understand if there is alignment among the Teaching Plans of teachers regarding the thematic content and objectives for Physical Education teaching in each grade of the Final Years of Elementary School and in this stage of Basic Education; c) to identify in the Teaching Plans of teachers the existence of alignment of the thematic contents and objectives with the guidelines of the curricular reference of the Network and the Curricular Reference Document of Bahia; d) to discuss the teaching of Physical Education in the Final Years of Elementary School, within the Municipal Public Education Network of Feira de Santana, based on the contents and intentions expressed by teachers in their Teaching Plans; e) to develop an Educational Product, from the perspective of Historical-Critical Pedagogy, that contributes to the dissemination of less used contents by Physical Education teachers in their Teaching Plans, serving as an instrument to support the educational treatment of curricular component knowledge in other schools. Data collection was carried out through document analysis, from a dialectical method perspective, and the analysis procedure employed was the hermeneutic-dialectical technique. It is a documentary research with a critical-dialectical approach. The theoretical framework of this research addresses the function of the school, school knowledge, Physical Education and its object of study from the perspective of Historical-Critical Pedagogy, the teacher's work, and the current Curriculum Policies. The Educational Product developed, based on the gap found during data analysis, consists of two didactic sequences on Adventure Body Practices in light of the educational theory and pedagogical approach outlined in the theoretical framework of this study. The provisional synthesis of this research allows us to affirm that the analyzed Teaching Plans reflect updates on Physical Education teaching that are accompanied by curricular references. Additionally, an extremely relevant aspect for teaching practice, autonomy, is also present in the documents produced by teachers. However, it is important to emphasize the need for

continuous reflection on lesson planning to ensure that they are not merely unreflected transpositions of what is outlined in the National Base and other reference documents.

Keywords: School Physical Education. Teaching planning. Objects of knowledge. Learning objectives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 — Unidades escolares que seguem a estrutura de unidades temáticas acordada para o componente curricular Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental na RPMEFS

Figura 1 — Objetivos de aprendizagem para as unidades temáticas nos Anos Finais

Gráfico 1 — Frequência das unidades temáticas em cada ciclo no 6º ano

Gráfico 2 — Frequência das unidades temáticas em cada ciclo no 7º ano

Gráfico 3 — Frequência das unidades temáticas em cada ciclo no 8º ano

Gráfico 4 — Frequência das unidades temáticas em cada ciclo no 9º ano

Gráfico 5 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 6º ano para a unidade temática Jogos e Brincadeiras

Gráfico 6 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 6º ano para a unidade temática Esportes

Gráfico 7 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 6º ano envolvendo o elemento da Cultura Corporal Ginásticas

Gráfico 8 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 6º ano para a unidade temática Danças

Gráfico 9 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 6º ano para a unidade temática Lutas

Gráfico 10 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 6º ano para a unidade temática PCA

Gráfico 11 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 7º ano para a unidade temática Jogos e Brincadeiras

Gráfico 12 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 7º ano para a unidade temática Esportes

Gráfico 13 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 7º ano para a unidade temática Ginásticas

Gráfico 14 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 7º ano para a unidade temática Danças

Gráfico 15 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 7º ano para a unidade temática Lutas

Gráfico 16 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 7º ano para a unidade temática PCA

Gráfico 17 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 8º ano para a unidade temática Jogos e brincadeiras

Gráfico 18 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 8º ano para a unidade temática Esportes

Gráfico 19 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 8º ano para a unidade temática Ginásticas

Gráfico 20 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 8º ano para a unidade temática Danças

Gráfico 21 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 8º ano para a unidade temática Lutas

Gráfico 22 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 8º ano para a unidade temática PCA

Gráfico 23 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 9º ano para a unidade temática Jogos e brincadeiras

Gráfico 24 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 9º ano para a unidade temática Esportes

Gráfico 25 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 9º ano para a unidade temática Ginásticas

Gráfico 26 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 9º ano para a unidade temática Danças

Gráfico 27 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 9º ano para a unidade temática Lutas

Gráfico 28 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 9º ano para a unidade temática PCA

Quadro 2 — Comparação entre os Objetos de conhecimento propostos pela BNCC e DCRB para os 6º e 7º anos

Quadro 3 — Comparação entre os Objetos de conhecimento propostos pela BNCC e DCRB para os 8º e 9º anos

Gráfico 29 — Dimensões do conhecimento nas unidades temáticas para o 6º ano

Gráfico 30 — Dimensões do conhecimento nas unidades temáticas para o 7º ano

Gráfico 31 — Dimensões do conhecimento nas unidades temáticas para o 8º ano

Gráfico 32 — Dimensões do conhecimento nas unidades temáticas para o 9º ano

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Elementos estruturantes contidos nos Planos de Ensino para o componente curricular Educação Física da RPMEFS

Tabela 2 — Estrutura dos Planos de Ensino para o componente curricular Educação Física da RPMEFS de acordo com a frequência em que aparecem

Tabela 3 — Frequência dos elementos da Cultura Corporal nas unidades temáticas dos Planos de Ensino para cada série dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Tabela 4 — Relevância da dimensões do conhecimento observada para os 6º ao 9º anos

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Abordagem Crítico-Superadora
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CME	Conselho Municipal de Educação
COA	Caderno de Objetivos de Aprendizagem
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EF	Educação Física
GCEF	Grupo de Currículo do Ensino Fundamental de Feira de Santana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Rede em Educação Física
PsiHC	Psicologia Histórico-Cultural
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RPMEFS	Rede Pública Municipal de Educação Feira de Santana
SEDUC	Secretaria de Educação Municipal de Feira de Santana

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
MARCO TEÓRICO.....	26
2.1 A escola, os saberes escolares e a Educação Física.....	26
2.2 A Cultura Corporal como objeto de conhecimento da Educação Física.....	32
2.3 O trabalho docente versus Planos de Ensino.....	37
2.5 Políticas de Currículo e a Educação Física na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana.....	42
3 PERCURSO INVESTIGATIVO.....	50
3.1 Aspectos metodológicos.....	50
3.2 Procedimentos de coleta de dados.....	54
3.3 Procedimentos de análise de dados.....	57
3.4 Aspectos éticos.....	59
3.5 Universo da pesquisa.....	60
3.4.1 Feira de Santana: a “Princesa do Sertão”	60
3.4.2 A Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana.....	63
3.5 Produto Educacional.....	64
4 ANÁLISE E DISCUSSÕES.....	66
4.1 Elementos estruturantes.....	67
4.2 Visão geral sobre as unidades temáticas.....	72
4.3 Unidades temáticas para cada ciclo do 6º ao 9º ano.....	77
4.4 Objetos de conhecimento utilizados para as unidades temáticas dos 6º ao 9º anos.....	80
4.4.1 Objetos de conhecimento utilizados no 6º ano.....	84
4.4.2 Objetos de conhecimento utilizados no 7º ano.....	89
4.4.3 Objetos de conhecimento utilizados no 8º ano.....	96
4.4.4 Objetos de conhecimento utilizados no 9º ano.....	103
4.5 Objetivos de aprendizagem para os Objetos de conhecimento propostos para os Anos Finais do Ensino Fundamental da RPMEFS.....	108
4.6 Síntese de argumentos e diálogo com o marco teórico do estudo.....	118
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICES.....	139
APÊNDICE A- Carta de apresentação da pesquisa.....	141
APÊNDICE B- Formulário do Google desenvolvido para a pesquisa.....	144
APÊNDICE C- Sequências didáticas para a unidade temática Práticas Corporais	

de Aventura.....	148
ANEXOS.....	179
ANEXO A - Termo de Anuência.....	180
ANEXO B - Caderno de Objetivos de Aprendizagem da Educação Física da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (COA).....	182

1 INTRODUÇÃO

A realidade é condutora das inúmeras indagações que emergem ao longo da carreira docente. Tonet (2013) defende que esta é uma articulação entre singularidade, particularidade e universalidade. Para Escobar (1993), a realidade serve como direcionador na busca de práticas pedagógicas que atendam as problemáticas educacionais inseridas no contexto dos conflitos sociais que cercam o ambiente escolar e o trabalho do professor. Tal contexto traz diferentes aspectos como, por exemplo, a dualidade entre a teoria e a prática.

De acordo com Betti (1992), historicamente a teoria sempre esteve um grau acima da prática. No tocante à Educação Física esse dilema ocorreu de maneira inversa, isto é, quando comparada às demais disciplinas escolares, percebe-se a primazia da prática em detrimento da teoria. A atribuição de um valor menor a Educação Física, por assim dizer, possivelmente ocorreu por se tratar de uma área de conhecimento sobre as práticas — ou pelo menos se constituiu assim por muito tempo enquanto saber escolar — revelando um descompromisso com o *saber sobre* e preocupando-se, principalmente, com o *saber fazer*.

Conforme o autor citado, isso contribuiu para a desvalorização da disciplina, devido a forma simplificada como é vista, pois os seus conhecimentos específicos geralmente não são levados em consideração ou porque as práticas corporais são tão acessíveis a qualquer pessoa que a própria área e até mesmo o professor são considerados como dispensáveis.

O caminho a ser seguido no campo da Educação Física, é a elaboração de uma “teoria da prática” (Betti; Betti, 1996, p.14). É nessa relação dialética entre teoria e prática — a práxis — que o conhecimento acontece, visto que é fundamental vincular aquilo que se faz com o saber sobre aquilo que se faz. A prática é a razão de ser da teoria, o que torna fundamental a articulação entre estes dois aspectos que, apesar de distintos, são inseparáveis da experiência humana.

Negligenciar a Educação Física escolar, portanto, é deixar de lado saberes que podem proporcionar diversas atividades para o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, é muito importante a maneira como os professores¹ organizam os conteúdos que serão tratados ao longo do ano letivo, dado que a forma como esses conhecimentos estão articulados, seja com os documentos norteadores da educação; contexto escolar; processo de formação profissional etc., influenciará na assimilação do conhecimento por parte dos educandos durante o processo de ensino e aprendizagem. Compreender a organização do que é ensinado aos estudantes durante as aulas de Educação Física é condição *sine qua non* para que o desenvolvimento da prática educativa seja proveitoso e não tenha um fim em si mesmo.

Posto isso, neste estudo o problema investigado tomou como base dois elementos distintos, mas que se relacionam profundamente no que tange ao ensino da Educação Física, quais sejam: a realidade objetiva e o conhecimento científico sobre o que se pretende investigar. Claramente não existiu a pretensão de solucionar possíveis problemáticas existentes na prática pedagógica, entretanto, a busca visou ampliar o entendimento do real a fim de subsidiar a superação de prováveis dificuldades e/ou desencontros pedagógicos na prática docente.

O cerne da pesquisa está na análise de documentos, numa perspectiva teórico-metodológica em que a constatação é fundamental, um passo inicial que suscita uma posterior ampliação do estudo. Talvez numa concepção mais ousada de alteração dos dados da realidade como, por exemplo, a maneira como os professores pensam e organizam a atividade educativa a partir dos elementos da Cultura Corporal.

Para melhor compreender o objeto de investigação da pesquisa faz-se necessário saber sobre o envolvimento da pesquisadora com o problema a ser investigado. A aproximação ocorreu por ser professora do componente curricular Educação Física na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (RPMEFS) e por atuar especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. As primeiras indagações sobre o problema de pesquisa começaram a surgir a partir dos

¹ A palavra *professores* é por vezes utilizada no texto, referindo-se ao coletivo de professores e professoras, homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras da educação, de modo a não se relacionar com qualquer sentido sexista. Da mesma forma, os termos *estudantes* e *educandos* contemplam o conjunto de alunos e alunas.

encontros formativos na Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (SEDUC), em 2019 — mesmo ano de ingresso da docente na Rede — nos quais a relação com o professorado de Educação Física que compõe esta Rede de ensino passou a acontecer.

Nos encontros discutia-se muito sobre uma possível sistematização dos conteúdos de Educação Física a serem trabalhados ao longo do ano letivo, inclusive a Proposta Curricular para a disciplina Educação Física começou a ser redigida pelo coletivo sob a orientação da coordenadora deste componente curricular na SEDUC. Um movimento de organização do trabalho pedagógico em Educação Física já tinha sido iniciado em 2018, a partir da publicação do Caderno de Objetivos de Aprendizagem (Anexo B) que é um documento curricular municipal que contempla todas as disciplinas.

A colaboração dos docentes na construção da Proposta Curricular de Educação Física foi interrompida, pois as reuniões pararam de acontecer devido a pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus. Todavia, o documento continuou a ser produzido pela coordenadora de Educação Física na SEDUC e demais coordenadores do Grupo de Currículo do Ensino Fundamental de Feira de Santana (GCEF), sendo finalizado no ano de 2020. Atualmente este documento curricular encontra-se no Conselho Municipal de Educação (CME) para aprovação.

O que de concreto existe é um acordo² realizado pelo coletivo de professores, no qual foi estabelecida uma sequência para o ensino da Educação Física tomando como base o referencial curricular já publicado para a Rede, o Caderno de Objetivos de Aprendizagem (COA). Este documento foi desenvolvido para cada um dos componentes curriculares e, segundo a matriz teórica adotada especificamente para a disciplina Educação Física, trata dos elementos da Cultura Corporal, de modo que

² Cabe ressaltar que o acordo realizado pelos docentes, a respeito da sequência em que os elementos da Cultura Corporal seriam ensinados ao longo do ano letivo, é refletido com regularidade durante os encontros formativos promovidos pela Secretaria de Educação do município para o componente curricular Educação Física. Não sendo, portanto, algo consentido de modo pontual visto que é propagado para os demais professores que ingressam na Rede.

estes seriam ensinados — durante os três ciclos³ que ocorrem no ano letivo — na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (RPMEFS), na seguinte ordem: Jogos, Brincadeiras e Esportes, no primeiro; Ginásticas e Danças, no segundo e, por fim, Lutas e Práticas Corporais de Aventura. A organização foi feita levando-se em consideração aspectos como, por exemplo, a semelhança dos conteúdos, as condições objetivas de trabalho e o clima da região.

A escolha do tema de pesquisa surgiu a partir de inquietações sobre quais são os conteúdos específicos, abordados pelos professores de Educação Física da RPMEFS, e suas finalidades em cada uma das séries que compõem os Anos Finais do Ensino Fundamental. Consequentemente, emergiu a necessidade de compreensão sobre como estão estruturados os Planos de Ensino dos docentes, a partir das orientações da Rede de ensino na qual estes exercem sua prática educativa, e a possibilidade de reflexão sobre a influência dos diálogos realizados com seus pares nos encontros formativos promovidos no ano de 2019 pela SEDUC.

Uma possível contribuição deste trabalho está relacionada à ampliação do entendimento dos professores de Educação Física da RPMEFS, sobre o trabalho pedagógico desenvolvido por eles, neste contexto de atuação, proporcionando maior envolvimento nos processos pedagógicos, políticos e sociais. À vista disso, o presente trabalho foi desenvolvido tendo como ponto de partida a seguinte questão: De que forma e com que finalidade estão organizados os objetos de conhecimento a serem tematizados nas aulas de Educação Física nos Planos de Ensino dos professores de Educação Física da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana?

Durante o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se responder esta pergunta no intuito de trazer contribuições concretas para o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física na Rede em questão, fornecendo, assim, um apoio ao trabalho de professores que visam uma educação transformadora. Nesse sentido, também foi elaborado o Produto Educacional que, além de difundir um

³ O componente curricular Educação Física, de acordo com as orientações da SEDUC, é lecionado em três ciclos, também chamados de unidades, ao longo de cada ano letivo. Entretanto, optou-se por utilizar apenas o termo *ciclo(s)* para que este não seja confundido com a(s) unidade(s) temática(s) que serão abordadas mais adiante no texto.

pouco mais a Abordagem Crítico-Superadora — que é ancorada na Teoria Histórico-Crítica — pode ser um instrumento de auxílio para respaldar o trato educativo com os conteúdos da Educação Física em outras unidades escolares. A saber, o Produto Educacional resultante desta pesquisa são duas sequências didáticas, para 6º/7º e 8º/9º anos.

O objetivo geral da pesquisa é explicitar como estão organizados os Planos de Ensino dos professores de Educação Física, levando em consideração os conteúdos abordados nas aulas e seus objetivos. Os objetivos específicos propuseram: a) analisar nos Planos de Ensino dos professores de Educação Física dos Anos Finais, da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana, os conteúdos/conhecimentos a serem tematizados nas aulas e seus objetivos de ensino; b) compreender se há um alinhamento entre os Planos de Ensino dos professores quanto à tematização dos conteúdos e seus objetivos para o ensino da Educação Física em cada série dos Anos Finais do Ensino Fundamental e nesta etapa da Educação Básica; c) identificar nos Planos de Ensino dos professores existência de consonância dos conteúdos e objetivos tematizados com as orientações do referencial curricular da Rede e o Documento Curricular Referencial da Bahia; d) discutir o ensino da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal de Ensino de Feira de Santana, a partir dos conteúdos e intencionalidades manifestas pelos professores em seus Planos de Ensino; e) desenvolver Produto Educacional, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que contribua com a difusão dos conteúdos menos utilizados pelos professores de Educação Física em seus Planos de Ensino, de modo que funcione como um instrumento de auxílio para respaldar o trato educativo com os conhecimentos do componente curricular em outras unidades escolares.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos como instrumento de pesquisa e procedimento de coleta de dados a análise documental, na perspectiva do método dialético. Como técnica de análise de dados optamos pela Hermenêutica-dialética, por meio de passos indicados por Minayo (2014). Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e cunho crítico-dialético.

A pesquisa está organizada em cinco seções, as quais serão descritas, sucintamente, a seguir.

Esta primeira seção foi construída no intuito de explicar resumidamente o estudo, discorrendo sobre a justificativa, relevância, possível contribuição, questão norteadora, objetivos gerais e específicos, percurso investigativo, Produto Educacional e estrutura da escrita final.

Na segunda seção, fizemos um levantamento bibliográfico sobre os principais aspectos relativos à escola, à Educação Física, ao trabalho docente e às Políticas de Currículo para a educação nacional, estadual e municipal. A terceira seção expõe o percurso investigativo, no qual dissertamos sobre os aspectos metodológicos e o universo da pesquisa que traz algumas características fundamentais da cidade e de sua Rede Pública Municipal de Educação.

A quarta seção destina-se a análise e discussão, tendo como fundamento o método dialético. Buscamos sistematizar a análise sob o par dialético “Objetos de conhecimento - Objetivos de aprendizagem” a partir das indicações de Minayo (2014), de modo a articular o todo e as partes. Em outras palavras, a compreensão do ensino do componente curricular Educação Física na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (RPMEFS) se deu por meio da interpretação das categorias Objetos de conhecimento (O que ensinar?) e Objetivos de aprendizagem (Por que ensinar?). Além de levar em consideração o destinatário da ação pedagógica, pois tomamos como referência as séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ainda nesta seção desenvolvemos uma síntese de argumentos dialogando com o referencial teórico utilizado nesta pesquisa.

Finalmente, tendo em vista que a realidade concreta é dinâmica, apresentamos as considerações finais com uma síntese provisória de tudo que foi feito e inferido no processo investigativo ao longo desta pesquisa. Ao que tudo indica, os professores do componente curricular Educação Física da RPMEFS seguem, de alguma forma, o que está posto nos documentos curriculares de âmbito nacional, estadual e municipal na elaboração de seus Planos de Ensino.

Além disso, constatamos que também está presente nos documentos produzidos pelos professores um aspecto extremamente relevante para a prática

docente, a autonomia. Contudo, é válido ressaltar que é necessária uma contínua reflexão sobre os planejamentos para que estes não sejam meras transposições irrefletidas do que está posto na Base Nacional e demais documentos que a tomam como referência.

MARCO TEÓRICO

O presente estudo tem como objetivo expor como estão organizados os Planos de Ensino dos professores de Educação Física da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana, considerando os conhecimentos e intencionalidades pedagógicas expressas nos Planos de Ensino desenvolvidos por esses docentes. Para alcançar este intento, primeiramente, é necessário dedicar esforços para compreender os principais aspectos que dizem respeito ao processo de ensino, neste caso, o da Educação Física.

Sendo assim, é preciso saber sobre a função do ambiente em que acontece a prática pedagógica, os saberes transmitidos nele e porque a Educação Física se insere neste espaço. É relevante, além disso, compreender o que propõe o componente curricular Educação Física, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, e a importância do trabalho do professor, enquanto ser social, no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem norteado pelas Políticas de Currículo existentes na atualidade.

2.1 A escola, os saberes escolares e a Educação Física

A instituição responsável pelo processo educacional dos estudantes na sociedade é a escola. De acordo com Demerval Saviani, “a educação é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1995, p.17). Para que essa produção ocorra por meio da escola é preciso que esta se posicione socialmente e determine princípios, métodos e saberes condizentes com sua

proposta que, numa Rede de ensino pública, por exemplo, geralmente são direcionados por referenciais curriculares.

Segundo Vago (2009), a escola é um lugar de culturas, pois seus protagonistas são produtores de culturas infantil, juvenil e adulta. Também são produzidos nas culturas em que estes indivíduos estão inseridos: sua condição de classe, seu pertencimento étnico, seu gênero, a escolha de sua sexualidade etc.

Forquin (1993) aborda esta linha de pensamento defendendo a ideia de que a escola é um lugar de culturas, em virtude desta possuir suas características próprias. O autor citado considera a escola um lugar peculiar, com potencial de “influenciar o conjunto de práticas culturais e modos de pensamento que têm curso num dado país num momento dado” e que a existência da escola justifica-se pela sua “responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a existência humana considerada cultura”. Acrescenta ainda que a “cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última” (*Ibidem*). Em outras palavras, a escola é um espaço de circulação de culturas, no qual existe o direito humano de acesso ao conhecimento da cultura produzida pela humanidade .

A escola, então, assume uma função social, visto que as significações produzidas historicamente pela humanidade são refletidas nela. Libâneo e Silva (2020) elencam dilemas quanto a função social da escola: de instrução ou socialização; de instrução ou controle; de educação geral ou qualificação profissional; de escolarização ou atendimento à diversidade sociocultural; de formação de valores conservadores individuais ou valores coletivos de justiça, de solidariedade, de autonomia. Tais aspectos estão intrínsecos no currículo, que de acordo com os autores, deve ser aberto à pluralidade e passível a reinterpretação dos professores em seus contextos de atuação.

Independente da realidade de cada escola, esta continua sendo um espaço destinado a promover a educação. O direito à educação, conquista resultante de séculos de luta, é o maior fundamento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Frequentar a escola de modo obrigatório, gratuito e com qualidade, pois é dever do Estado, é um aspecto que está relacionado ao exercício da cidadania, visto que é com o acesso à educação, que o indivíduo tem a possibilidade de participar do

processo de desenvolvimento de sua humanidade e garantir seus direitos sociopolíticos, por meio do espaço e saberes escolares (Brasil, 2013a).

O saber escolar é definido como “o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado” (Saviani, 2016, p.57). Esse saber faz parte da organização de um conjunto de atividades nucleares distribuídas no tempo e espaço escolar que é definida como sendo o currículo, ou seja, é a escola desempenhando a função que lhe é própria, em pleno funcionamento.

Para tanto, as escolas deveriam assumir a função que lhes cabe, que é prover à população o acesso aos instrumentos básicos de participação na sociedade, pois a aquisição do conhecimento elaborado é condição para o exercício da liberdade (*Id.*, 1980, p.172). A universalização da cultura sistematizada é a base de um currículo que busque a emancipação do ser humano, com o intuito de proporcionar a cada indivíduo uma formação omnilateral (Malanchen, 2014).
Omnilateralidade trata da

chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 1991, p.79).

Os homens ao trabalhar geram um mundo de cultura, pois a educação é algo realizado por seres humanos, “ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2005, p.12). A escola, nesse sentido, tem a responsabilidade de proporcionar ao estudante a reflexão sobre as mais diversas questões para que, além de aprender os conhecimentos clássicos apontados por Saviani (2005), ele possa desenvolver o pensamento crítico sobre fatores acerca da dignidade humana e sua emancipação.

Palavras-chave como opressão, empoderamento, diálogo, justiça, desigualdade etc., são bons exemplos de temas que permeiam a sociedade e podem, ou melhor, devem ser abordados em âmbito escolar e o componente

curricular Educação Física, fazendo parte deste espaço, também percorre caminhos que podem auxiliar nessas discussões.

Ao longo da história, sempre existiram disputas de projetos acerca da forma como conceber a função social da escola e aquilo que nela deve ser ensinado. O projeto de escola capitalista que o Estado vem assumindo é de caráter reprodutivista e não transformador da realidade. A aprendizagem e a escolarização servem, prioritariamente, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global.

A função da escola na sociedade capitalista, então, é produzir mão de obra com competências necessárias para suprir as necessidades do mercado de trabalho, por meio da atribuição do caráter utilitarista às disciplinas escolares (Libâneo, 2016). É notório esse objetivo ao analisarmos a reforma no ensino médio, por exemplo. As políticas de Estado voltadas à educação estão subordinadas às leis de mercado, isso se afirma ao identificarmos os “financiadores” da educação no Brasil, provenientes da iniciativa privada, que necessitam de material humano qualificado para ocupar as vagas de trabalho.

O Estado, na sociedade capitalista, com o intuito de garantir sua hegemonia a partir do exercício de seu poder político, materializa intenções contraditórias que coagem a classe trabalhadora a consentir com seus interesses sociais particulares como se estes fossem interesses de toda a sociedade (Osório, 2019. p. 18). Esta os produz e reproduz e expande tais valores, ideais e costumes que visam consolidar as relações sociais sob a ótica capitalista. Atualmente, tal aspecto está nítido na influência da pedagogia das competências presente nos projetos educacionais.

Voltando para a questão dos saberes escolares, de acordo com Duarte (2013), transmitir o saber sistematizado (não cotidiano), por meio do currículo escolar, tem como objetivo formar indivíduos que possuam uma relação consciente com seu cotidiano, proporcionada pela apropriação de objetivações mais abrangentes. Em outras palavras, o indivíduo humaniza a si próprio na medida em que a transformação objetiva exige uma transformação subjetiva. Malanchen e Anjos (2013), completam afirmando que trata-se de gerar possibilidades para que o

indivíduo organize ou direcione, conscientemente, sua cotidianidade e não mais seja conduzido por ela.

Os saberes escolares são ensinados por meio de componentes curriculares distintos e obrigatórios em todo ensino básico. O componente curricular Educação Física possui saberes específicos a ensinar, distinguindo-a das demais disciplinas, que se não forem tematizados por ela, podem deixar lacunas e resultar em prejuízos na formação dos estudantes (Brasil, 2013a).

A Educação Física é entendida como uma atividade humana desenvolvida no contexto da prática educacional, portanto é necessária à formação social e politicamente referenciada do indivíduo, pois faz parte do acervo cultural produzido historicamente pela humanidade (Coletivo de Autores, 1992)⁴. Lavoura (2020), discute a natureza e especificidade da Educação Física afirmando que esse componente curricular pode ser considerado como uma disciplina estruturada e desenvolvida a partir e por meio de teorizações científicas.

No campo da Educação Física, a partir da década de 1980, surgiram diversas perspectivas teórico-metodológicas apontando para diferentes funções sociais da escola e formas distintas de organizar o conhecimento no âmbito da Educação Física. Tal fato influenciou largamente os cursos de formação inicial na área, visto que esta passou por transformações devido às influências históricas no cenário brasileiro ao longo dos tempos, principalmente no período compreendido entre as décadas de 60 e 90. No começo da década de 1960, ocorreu a profissionalização dos responsáveis pela área que era voltada para o tecnicismo e a Educação Física nas escolas manteve um caráter gímnico e calistênico até o início da ditadura militar, em 1964 (Ramos, 1982).

Após esse período, nos anos 70, a influência do militarismo ainda era evidente e a formação dos estudantes de Educação Física era motivada pelo

⁴ Optou-se, neste trabalho, por referenciar a obra Metodologia do Ensino de Educação Física como Coletivo de Autores, com seu respectivo ano de publicação — dependendo da edição — pela compreensão de que se trata de um acordo histórico entre os autores e estabelece uma demarcação política importante para o campo da Educação Física. Contudo, é necessário explicar que segundo as normas técnicas da ABNT e com os critérios utilizados para catalogação pela biblioteconomia, a obra é referida como Soares *et al.*(ano de publicação), visto que, em obras escritas por mais de três autores, cita-se apenas o primeiro autor e acrescenta-se *et al.*

esporte. Esta disciplina foi utilizada como suporte ideológico devido aos resultados exitosos em competições de alto nível, com o intuito de transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (Darido; Rangel, 2008). Já na década de 80 houve uma crise na Educação Física, o desinteresse pelos esportes aumentou e esse componente curricular buscou propósitos na sociedade, fazendo a formação tomar um rumo diferente, pois começaram a surgir questionamentos na área de atuação profissional. Ocorreu o surgimento de várias tendências e métodos curriculares, a partir dos anos 90, que destacavam ideologias e objetivos diferentes para suas atuações.

Darido e Rangel (*Ibidem*) dividem as perspectivas pedagógicas da Educação Física em dois períodos distintos, respectivamente, antes e a partir da década de 1980. No primeiro, os autores citados afirmam que as concepções pedagógicas dominantes eram: o higienismo; o militarismo; o esportivista e o recreacionista. Por outro lado, no segundo, houve a sistematização de diversas proposições pedagógicas da Educação Física, elaboradas com o intuito de romper com a concepção pedagógica dominante, ou seja, a esportivista, mecanicista e tradicional. São elas: Humanista; Fenomenológica; Psicomotricidade; baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-Instrutivista; Crítico-Superadora; Sistêmica; Crítico-Emancipatória; Saúde Renovada; baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais; entre outras (*Ibid.*, p.6).

Atualmente coexistem na área várias abordagens do ensino de Educação Física, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto do esforço de estudiosos pós década de 1980. Essas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, o que a aproxima das ciências humanas. Embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos por vezes divergentes, muitas têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano (Brasil, 1998, p. 21).

Conforme a obra que dá origem a concepção pedagógica Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992), a Educação Física assume uma função social no âmbito da escola que é “desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo e formas de

representação da realidade que o homem tem produzido no decorrer da história, que são exteriorizadas pela expressão corporal”. Estas podem ser identificadas como representações simbólicas das realidades vivenciadas pelo homem que foram historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas como, por exemplo, as danças, lutas, jogos, esportes etc. O estudante que se apropria dos saberes sistematizados em Educação Física, por meio dos elementos da Cultura Corporal, tem a possibilidade de refletir, se organizar e intervir na sua realidade (*Ibid.*, p.38).

O homem se apropria da Cultura Corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de significações objetivas. Em face delas, ele desenvolve um sentido pessoal que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (*Id.*, 2012, p.62).

Essa abordagem da Educação Física, tomando como referência o Coletivo de Autores (1992), aponta uma distinção entre as formas como a função social da escola é concebida e sugere uma forma de superação desse projeto de escola capitalista. Essa perspectiva, mesmo mais de 30 anos após sua elaboração, ainda é vista como idealismo, contudo, é defendida combativamente e com a mesma intensidade de décadas atrás por, além de muitos outros, uma de suas autoras:

Idealistas são as visões de mundo que desconsideram as formações econômicas, históricas, na determinação última do ser social, e ignoram que a formação das classes sociais decorrem da forma como os homens produzem suas vidas e que isto é historicamente situado e não foi superado pelo modo do capital organizar a produção dos bens (Taffarel, 2009).

Silva (2011) afirma que essa função social assumida pela Educação Física de desenvolver — a partir da prática docente — uma reflexão do que já foi produzido historicamente pela humanidade e exteriorizado pela expressão corporal, proporciona uma formação omnilateral, porém esta possui dificuldades para ser

desenvolvida justamente devido ao atual projeto histórico, por isso sugere a necessidade de superação deste.

2.2 A Cultura Corporal como objeto de conhecimento da Educação Física

Cultura Corporal é um conceito que começou a ser utilizado em meados da década de 1980, num contexto nacional de abertura política e em meio aos diálogos que surgiram sobre a crítica ao modelo esportivista da Educação Física brasileira (Soares, 1996). Como citado na subseção anterior, a partir daquela década foram sistematizadas diversas proposições pedagógicas que defendiam diferentes concepções de projeto histórico, formação humana e trato com o conhecimento (objeto de estudo) etc.

Dentre as várias proposições pedagógicas, a Abordagem Crítico-Superadora (ACS) surge com o objeto de conhecimento intitulado Cultura Corporal, referindo-se a uma parte da cultura humana. Essa concepção perspectiva uma formação omnilateral, a partir da superação do projeto histórico capitalista, na qual, por meio do desenvolvimento da reflexão do estudante, desenvolve-se também a consciência de classe, pois possibilita que estes se enxerguem como sujeitos históricos. A percepção dessa identidade pode promover a “luta pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular” (Coletivo de Autores, 2004, p.40).

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2012, p. 55).

A base teórica que fundamenta a ACS da Educação Física e, conseqüentemente, a Cultura Corporal é a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Teoria

dialética da educação que surgiu da necessidade de elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista e com suas raízes na história, de forma a garantir um espaço para a ação política que transformasse a prática social a partir da educação.

A PHC se edifica a partir do materialismo histórico dialético, teoria marxista, que defende a ideia de que as relações entre homem e natureza se dão por meio do trabalho (Saviani, 1995). Tal teoria pedagógica propõe um movimento dialético que vai da *síncrese* (não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade) à *síntese* (tem-se a visão do todo com a consciência sobre as partes que o constituem) por mediação da *análise* (abstração a partir de um movimento dialético), esta envolve a *problematização* (tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social) e a *instrumentalização* (instrumentos teóricos e práticos dos conceitos necessários à compreensão e solução dos problemas detectados) até chegar a *catarse* (incorporação na própria vida dos elementos constitutivos da prática social) (Saviani, 2012).

Segundo Gramsci (1978, p.53), *catarse* é a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”, em outras palavras, é o momento em que se alcança uma forma mais elaborada de entendimento da prática social, é a culminância do processo. Portanto, a *catarse* em Gramsci constitui-se como um processo político, ético e transformador que amplia e enriquece as relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural (Duarte, 2019).

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) também possui fundamentação na Psicologia Histórico-Cultural (PsiHC), teoria que reflete os estudos de Vygotsky e Leontiev. Martins (2013), apresenta a unidade teórico-metodológica existente entre a PHC e a PsiHC advogando que a natureza dos conteúdos e atividades escolares é variável e intervém na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, aspecto que reitera a função da escola como local privilegiado para requalificar seu curso e dar-lhe direção. A autora afirma que, nesta teoria, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem não são fatores que possam ser secundarizados.

Retomando a discussão sobre o objeto de conhecimento da Abordagem Crítico-Superadora, De Andrade et al. (2020) entendem que “a essência da Cultura Corporal em sua concretude, como síntese de múltiplas determinações, se dá no trabalho”, visto que qualquer ação humana possui uma intencionalidade, o ser humano não se move apenas, ele age, e o agir teleológico é entendido pelos autores como o trabalho produzido pelo homem. Para o Coletivo de Autores (2004), o conhecimento de que trata a Educação Física na escola é uma representação do real (esfera ontológica) no pensamento (esfera gnosiológica) e a apropriação do conhecimento ocorre por sucessivas aproximações que possibilitam a construção de novas referências sobre o real no pensamento.

Em meio às abordagens pedagógicas críticas, as quais sugerem a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora a partir dos conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física, a Abordagem Crítico-Superadora se destaca, pois é indiscutível seu mérito pelo estabelecimento da Cultura Corporal como objeto de estudo da Educação Física.

Na perspectiva pedagógica Crítico-Superadora, a cultura manifesta-se nos conteúdos deste componente curricular por meio dos elementos da Cultura Corporal, portanto, é direito do estudante ter acesso a este conhecimento. Possibilitar a apropriação destes conteúdos pelos educandos, é permitir que eles tenham condições de vivenciar, produzir, reproduzir, compartilhar e refletir criticamente sobre esse conhecimento, no intuito de superar o praticismo do fazer pelo fazer (Coletivo de Autores, 1992).

Desse modo, a Cultura Corporal é definida como sendo manifestações da cultura, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas, que representam a sistematização das relações do ser humano com o mundo. Trata-se de formas de representação simbólica das realidades vividas pelo homem, exteriorizadas pela expressão corporal, cujo acervo é composto pelos jogos, lutas, danças, ginásticas, esportes e outros (*Id.*, 2004).

Oportunizar a aprendizagem da Cultura Corporal aos educandos, portanto, é possibilitar a compreensão de parte da cultura geral. É contribuir com o entendimento de como as atividades humanas são socialmente determinadas e

culturalmente instituídas a partir de aspectos históricos, políticos, econômicos, ideológicos, entre outros, que provocam determinações na sociedade em que vivem e nas anteriores a sua existência.

Portanto, não se trata somente de aprender por aprender a brincadeira, o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, a luta ou as práticas corporais de aventura. Os conteúdos devem receber outro tratamento metodológico a fim de que possam ser compreendidos criticamente e na sua totalidade, enquanto conhecimentos construídos culturalmente, e ainda serem instrumentalizados para uma interpretação crítica da realidade que envolve o estudante.

A expectativa da educação física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos -a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (Coletivo de Autores, 1992, p.40).

Os indivíduos envolvidos no âmbito escolar são seres sociais, humanos que se humanizam por meio da cultura, isto é, das práticas que criam a existência social. A Educação Física estando presente na escola faz parte desse processo de humanização. Vago (2009), apresenta o “pensar o humano direito ao corpo”, tendo em vista que o corpo é forjado em presença de uma cultura, assim, é necessário o respeito ao gênero, à etnia, à experiência de classe social, à idade, às formas, sendo que todos têm o direito de identidade com seu corpo. Duas formas de dizer o corpo são apresentadas pelo autor: como lembranças e como linguagem.

Então não é apenas o biológico que deve ser enxergado, as marcas culturais não podem ser apagadas e devem ser levadas em conta as diferentes práticas culturais de acordo com as faixas etárias. É de interesse da Educação Física explorar essas práticas culturais, pois este componente curricular tem potencial para enriquecer a cultura humana, posto que essas práticas são possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de entender o mundo e agir nele. Isso exige que os professores

estejam atentos ao pesquisar e ensinar essas práticas, problematizando e trazendo questões éticas (*Ibidem*).

Os temas a serem tratados pedagogicamente pela educação física, por serem considerados elementos da cultura, estarão presentes nas aulas como fenômenos que se impõem aos alunos como necessários para sua inserção na realidade social e não como meras expressões de uma natureza apenas biológica do ser humano (Daolio, 2004).

É necessário que o professor esteja municiado com um arsenal teórico que o possibilite pensar, refletir e elaborar didaticamente formas de organização dos conteúdos da Cultura Corporal. De modo que não seja preciso utilizar uma sequência pedagógica preestabelecida, na qual esteja implícita uma alteração da forma como este indivíduo enxerga a realidade ou, caso haja necessidade dessa utilização, que ela não seja feita de maneira irrefletida apenas como uma prescrição.

Nesse sentido, é extremamente importante a organização do ensino feita pelos professores de Educação Física, respeitando tanto o que está indicado nas Políticas de Currículo vigentes quanto a autonomia que cada docente possui, a partir de sua visão de mundo e condições objetivas de trabalho.

A partir daí, promover o acesso dos estudantes ao conhecimento e incentivá-los a participar, auxiliando-os na compreensão e reflexão sobre as práticas corporais, de modo baseado na igualdade de oportunidades e atentando para que as variadas situações possam ser convertidas em momentos de aprendizagem, sobretudo nos Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa de transição em que é necessário acolhimento e respeito.

2.3 O trabalho docente *versus* Planos de Ensino

A humanidade, política e historicamente, se estruturou praticamente em função do conceito de trabalho, pois o ato de trabalhar confere identidade e sentido à vida humana. O trabalho para Marx (2004), promove as condições para a existência humana ao passo que produz a condição humana.

O processo de trabalho promove a relação entre o homem e o mundo por meio da inserção deste indivíduo na vida, através dos aspectos social, histórico, político, econômico e cultural. Por um lado, o trabalho pode trazer a possibilidade de obter realizações e ser prazeroso, de transformar e ser transformado; por outro, pode alienar, trazer frustrações e gerar sofrimento. Na sociedade contemporânea, estão presentes incontáveis trabalhadores descontentes que se sentem cada vez mais pressionados pelas demandas do novo mercado de trabalho (Matiassi, 2012, p.40).

Sobre as relações de dominação, Marx (2004) afirma que o trabalho impõe-se ao homem como atividade que tem sentido apenas no que se refere à sobrevivência física e não como atividade que desenvolve capacidades e criatividade. Mesmo com as transformações das condições de trabalho, os conceitos elaborados no século XIX, pelo autor citado, ainda podem ser considerados na sociedade atual e o trabalho docente não está isento deste contexto visto que é um trabalho.

O trabalho docente além de profundo é interativo, pois repercute na formação humana. Ao analisá-lo, ainda que em parte, é importante desenvolver um olhar aberto, mas crítico, com o intuito de considerar novas perspectivas e sugerir diferentes posturas em relação aos desafios postos a ele. Matiassi (2004) aponta que este tipo de trabalho existe desde a Antiguidade, contudo suas representações foram mudando visto que os ideais facultados à profissão docente são instáveis, pois são históricos e culturais. São diversos os atributos expressos na essência da profissão no que diz respeito à concepção do ser um “bom professor”, quais sejam: inteligência, cuidado, domínio dos conhecimentos, talento, nível cultural elevado, bom senso, comprometimento, amorosidade, entre outros.

Saujat (2004) define o trabalho docente como um enigma, tanto em suas discussões sobre o trabalho em geral quanto ao trabalho docente, em particular; reforçando o quão é importante o estudo sobre tal trabalho. O professor não age isoladamente, de acordo com Matiassi (2004, p. 57), ele realiza sua atividade laboral dispondo de instrumentos e criando meios que sejam favoráveis ao aprendizado e desenvolvimento dos estudantes, por meio da interação direta ou indireta com outras pessoas.

Advoga Amigues (2004) que, no trabalho docente, o professor busca seus meios de agir que se constroem e ressignificam ao longo da história da escola, de sua carreira e em sua interação com todos os outros do sistema. É uma atividade realizada num contexto social específico, não se limita aos estudantes, ultrapassa as paredes da sala de aula e se distribui em outras situações como, por exemplo, em casa, nas reuniões pedagógicas, durante a formação continuada etc.

Em meio a este contexto, o professor de Educação Física se insere como o mediador do processo de transmissão-assimilação dos saberes específicos desse componente curricular. Portanto, necessita desenvolver habilidades para promover um trabalho efetivo em meio às dificuldades encontradas em sua realidade na escola, além de elaborar estratégias em prol de mudanças positivas para o processo de ensino-aprendizagem. Estas transformações são capazes de potencializar as ações do professor-pesquisador, não apenas para a realização de atividades pontuais, mas de modo que o docente possa refletir sobre suas práticas pedagógicas construindo, por conseguinte, outros saberes pedagógicos que possam consolidar práticas pedagógicas ainda mais elaboradas.

O docente de Educação Física, à vista disso, é imprescindível no processo educativo que é configurado por saberes constituídos muito antes do docente entrar no espaço de aula. O conjunto de saberes: atitudinal, crítico-contextual, específicos, pedagógico, didático-curricular (Saviani, 2016, p. 65-66); são necessários à organização e funcionamento do currículo escolar, pois integram a formação docente e dão os subsídios para que a relação entre educador e educando ocorra enquanto prática social.

Na conjuntura atual, sobretudo após o período de obscurantismo vivido pelo país em diversos âmbitos, é perceptível como tal situação interferiu no debate pedagógico. A realidade vem mostrando a necessidade de formação científica por parte dos professores de modo geral, pois é possível, caso isso não se fortaleça, que o processo de ensino para os estudantes, em sua imensa maioria filhos da classe trabalhadora, seja cada vez mais rebaixado.

O ensino, conforme Amigues (2004, p.9), devido a sua natureza, acomoda prescrições dispersas e vagas quando comparado a outros campos profissionais em

que pode haver precisão nas prescrições. Em consequência disso, as escolas e seus professores possuem função importante na interpretação e na definição das prescrições sobre o que há para se fazer e sobre o como fazer. Assim sendo, o trabalho do professor caracteriza-se por não ser uma tarefa individual, pois, também, é desenvolvido a partir daquilo que é prescrito.

A atividade do professor não é redutível à ação, o estudo da ação não informa necessariamente sobre a atividade subjacente; elas não estão submetidas às mesmas restrições espaciais e temporais: a ação (a tarefa) é objeto geralmente de uma prescrição ao passo que a atividade é imprescritível, pois esta depende da relação que o sujeito instaura entre sua ação e o meio no qual ela se exerce; este último é constituído de “características” histórico-culturais particulares; o meio (de trabalho) no qual se realiza uma ação é uma fonte de reorganização dos processos psíquicos que a compõe, do desenvolvimento da experiência etc. (*Id.*, 2003, p. 8).

As prescrições — instrumentos utilizados para nortear a ação pedagógica — estão dispersas em várias instâncias como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os documentos curriculares estaduais, as disposições das secretarias de educação, os projetos político-pedagógicos das unidades escolares e, além de outros, o Plano de Ensino. Este documento citado por último é, segundo Sacristán e Pérez Gómez (2000, p. 247), desenvolvido pelo docente, de acordo com o componente curricular que leciona, devendo ter coerência entre a teoria e a prática pedagógica do professor e visando ressignificar o ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada, é agir de acordo com o previsto; é buscar algo incrível, essencialmente humano: o real comandado pelo ideal. Percebemos assim que o planejamento só tem sentido se o sujeito coloca-se numa perspectiva de mudança (Vasconcellos, 2006, p. 79).

O Plano de Ensino representa um gênero textual que media ação docente, no qual estão previstas as intervenções didático-pedagógicas que exprimem as intenções do professor para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, a partir de uma relação dialógica entre professores e estudantes. Gil (1997, p.36-37)

conceitua que “O plano de disciplina constitui uma previsão das atividades a serem desenvolvidas ao longo de um ano ou semestre. Constitui, portanto, um marco de referências de ações do professor externas ao alcance dos objetivos da disciplina”.

O autor ainda afirma que não existem modelos rígidos a serem seguidos, ao invés disso, o Plano de Ensino deve servir como uma espécie de roteiro escrito de forma simples e funcional (*Ibidem*). Tormena (2010) corrobora que qualquer ação pedagógica é “intencional e influencia a formação do educando, por isso precisa ser planejada pelo professor”, de modo que [...] “o planejamento pode ser flexível, mas a ação pedagógica não deve ser improvisada alegando a necessidade de o conteúdo estar relacionado com o interesse momentâneo do aluno”. Conforme Vasconcellos (2000), o planejamento

Enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para a ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por decisão procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar e para isto é necessário estabelecer condições objetivas e subjetivas evitando o desenvolvimento da ação no tempo (Vasconcellos, 2000, p. 79).

Muitos questionamentos surgem por parte dos professores em geral com relação a produção de Planos de Ensino, como “Planejar para quê?” (Fleuri, 2001) e “Por quê?” (Corazza, 1997), visto que muitos docentes veem o planejamento e a realização de planos como algo burocrático, desnecessário e enfadonho. Fato que ocorre também em Educação Física, pois a concepção de Planos de Ensino geralmente consideram um objeto de estudo baseado na Cultura Corporal e, por vezes, limitam-se às aulas práticas (Bossle, 2002, p.36).

González e Bracht (2012, p.104) sugerem que o planejamento da Educação Física pode ser organizado em forma de Unidades Didáticas e contenha saberes conceituais (saber sobre), saberes corporais (saber fazer) e temas transversais que irão perpassar esses eixos. Contudo, o tempo para planejamento, no tocante ao componente curricular Educação Física, nem sempre é preservado e valorizado na cultura escolar, de modo que muitos professores têm dificuldades para desenvolver seus Planos de Ensino (Silva; González, 2016). Além disso, para construir um Plano

de Ensino que possa ser implementado efetivamente, o professor precisaria conhecer os estudantes para os quais as aulas serão destinadas e realizar um longo processo de reflexão (González; Bracht, 2012).

Assuntos que envolvem a temática planejamento de ensino já foram e continuam sendo muito discutidos, parecendo ser um tema desgastado. É importante frisar, contudo, que a forma de planejar atualmente não é a mesma que nas décadas passadas,

quando não existia a síndrome do excesso de informação, ou há 40, quando se pensava que as disciplinas se articulavam por regras estáveis, ou há 80, quando muitos campos disciplinares estavam em fase de definição (Hernández, 1998, p. 63).

Cabe ainda ressaltar que mesmo os conceitos sendo parecidos, os contextos são diferentes, portanto, em períodos distintos o planejamento assume funções singulares. Moreira (2008) afirma que o planejamento deve surgir da reflexão sobre o que já foi realizado, apontando novas trajetórias a serem percorridas pelo professor quando estiver (re)organizando seu planejamento. Defendendo, assim, que “a ação do planejar é cíclica, nunca se encerra” (*Ibid.*, p.41).

De acordo com Libâneo (1994), o planejamento deve conter os objetivos; os conteúdos; os procedimentos ou estratégias; os recursos e a avaliação, sendo estes aspectos as partes que compreendem o todo no processo de desenvolvimento do trabalho docente e coerência no alcance das metas traçadas.

As partes específicas do planejamento devem relacionar-se completamente umas às outras, oferecendo a possibilidade de um entendimento complexo e completo, não fragmentado, ou seja, a totalidade depende, exclusivamente, da relação entre as partes e não necessariamente cada parte compõe o todo, caso contrário, “um amontoado” de informações comporiam um planejamento, o que não é verdade (Moreira, 2008, p.6).

A relevância em discutir sobre Planos de Ensino, está em refletir sobre ações previamente planejadas que visam melhorar a qualidade da atuação docente por meio da constante revisão e implementação do plano de trabalho do professor. Por

meio do Plano de Ensino, o professor tem a oportunidade de, na medida do possível, articular o componente curricular com o todo.

2.5 Políticas de Currículo e a Educação Física na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana

Educação e política são fenômenos inseparáveis, mas efetivamente distintos entre si. Tais práticas têm sua especificidade no que se refere às ações e possuem naturezas diferentes, entretanto, apesar de não se identificarem, estão articuladas entre si (Saviani, 2012). Em meio a essa articulação estão as Políticas Curriculares, definidas por Sacristán (1998) como

um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele (*Ibid.*, p.109).

Oliveira e Destro (2005, p.148), definem as Políticas Curriculares como sendo “um processo histórico em que diferentes protagonistas, imbuídos de seus projetos culturais/sociais, produzem tensões em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar”. Então, levando em consideração essas definições, compreende-se que as Políticas de Currículo ou Curriculares não podem ser resumidas apenas aos documentos escritos, pois vão além das instâncias governamentais.

Considera-se o currículo como uma política educacional, pois em seu processo de construção está inserido o projeto de indivíduo que se pretende para a sociedade. Os conhecimentos escolhidos para compor cada currículo configuram e determinam o que, como e quando se deve ensinar para formar certo tipo de indivíduo. O currículo, em educação, é mais que a organização dos componentes curriculares ou um mero catálogo de conteúdos a serem ensinados, visto que distintas ações do processo educativo estão envolvidas neste documento (Silva, 1997).

Numa visão sintética, pode-se afirmar que o currículo educacional não pode ser analisado de forma ingênua, sem levar em consideração sua constituição social e histórica, dado que é um implemento político e funciona tomando como base três eixos: ideologia, cultura e poder (Moreira; Silva, 1994, p.21).

Malanchen e Santos (2020) afirmam que o currículo é concebido pela Pedagogia Histórico-Crítica como

[...] um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas. Ao considerarmos isso, a organização do currículo deve propiciar não somente meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos, como, também, o movimento de contradição que existe na sociedade e o modo como a classe trabalhadora nele se insere (Malanchen; Santos, 2020, p.14).

As diversas reformas do Estado brasileiro que começaram a ocorrer a partir dos anos 90, cujo o intuito seria adequar o país ao sistema capitalista global, abarcaram de modo amplo reformas na educação escolar, apoiadas na justificativa da superação de problemas sociais e econômicos que somente poderia ser alcançada com a adaptação destes âmbitos ao exigente processo de globalização (Malanchen, 2014).

Levando-se em consideração as reformas educacionais provocadas doravante a promulgação da Constituição de 1988 e estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), as discussões sobre currículo e elaboração de documentos curriculares foram intensificadas (Lopes; Macedo, 2011) e nesse processo, as transformações no componente curricular Educação Física também se reforçadas.

Vale salientar que tais documentos já previam a elaboração de uma base nacional comum, como consta no artigo 210 da LDB: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (Brasil, 1988); na LDB, em seu artigo 26, consta que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (*Id.*, 1996).

Surgem então, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apesar de abrirem o caminho para o componente curricular Educação Física na escola e terem apresentado a perspectiva cultural como balizadora para o ensino das práticas corporais, apenas funcionavam como documento norteador (Impolcetto; Moreira, 2023).

Duas décadas depois foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais e direciona as orientações para a formação humana, pois é referência obrigatória para a formulação dos currículos (Brasil, 2018). A construção da BNCC foi feita em um processo gradativo entre os anos de 2015 a 2017. De acordo com o Ministério da Educação, a elaboração deste documento contou com a participação da sociedade civil e de organizações e entidades científicas.

A BNCC foi elaborada em três grandes versões, sendo que a terceira e última versão manteve muito pouco da primeira. O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) divulgou seu posicionamento diante da BNCC em 2017 e apresentou, entre outros aspectos, reflexões significativas sobre a culminância da terceira versão:

Apesar de insistir que foi fruto de um amplo debate com diferentes atores no campo educacional e na sociedade em geral, o documento, em sua primeira versão, expõe sua construção por outros protagonistas, que não a comunidade escolar e acadêmica. Na segunda versão houve, inclusive, a participação de especialistas de outros países, os quais apresentam realidades distintas em relação ao Brasil, que em sua diversidade possui desafios próprios. Não surpreende, portanto, que a publicação da terceira versão do documento frustrou as expectativas de grande parcela dos educadores e educadoras. Esta versão é gestada após a mudança de governo, momento em que ganha fôlego o processo de ruptura que culmina com a aprovação, na Comissão de Educação, do projeto de Lei n.º 4.486, em tramitação desde fevereiro de 2016, que altera o PNE, deslocando a instância de deliberação sobre a BNCC do

CNE e do MEC para a Câmara dos Deputados. Assim, criaram-se condições para que entidades financiadas por empresas representantes do grande capital pudessem influenciar na sua elaboração, como de fato aconteceu. Nessas circunstâncias, portanto, a BNCC, ao definir uma “métrica” para a avaliação (quantitativa) em escala nacional, cria as condições de possibilidade para a terceirização/privatização das escolas públicas ao mesmo tempo em que alimenta o mercado de assessoria pedagógica (CBCE, 2017, p. 1).

Torna-se evidente, com este excerto, a aproximação das políticas educacionais do Brasil com entidades internacionais, fato que já prenunciava o que estava por vir e que anunciava a classe trabalhadora sobre a necessidade de reunir forças ainda maiores para reaver o direito legítimo à educação de qualidade. O CBCE ainda explicou que

Sem maiores justificativas e atendendo aos interesses desses setores que defendem uma formação superficial pautada nos ditames do mercado, a anterior ênfase nos direitos de aprendizagem foi substituída pelo desenvolvimento de competências e habilidades. Entre outras mudanças, a importância concedida às habilidades emocionais reverbera intenções privatistas de constituir identidades pacíficas e submissas. Paradoxalmente, contudo, a terceira versão da BNCC desconsidera especificidades regionais e locais e sucumbe às pressões de segmentos conservadores quando suprime a discussão sobre identidade de gênero e Orientação Sexual, presentes nas propostas preliminares. Outro retrocesso se constata na abordagem do ensino de História quando retoma a preocupação com a cronologia dos fatos (*Ibid.*, p. 2).

Em vista disso, esse projeto trazido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa o que podemos chamar de ideário do acolhimento social, o que impõe desafios hercúleos à Pedagogia Histórico-Crítica. Ainda assim, Saviani (2016), afirma que a BNCC representa uma parte significativa do projeto educacional que está em curso no Brasil, pois auxilia no direcionamento político da educação nacional e provoca implicações no trato com o conhecimento e, conseqüentemente, na formação dos estudantes.

O autor citado há muito tempo sinalizava sobre a necessidade de se consolidar um sistema nacional de educação, que deveria oportunizar a universalização do acesso à escola básica e romper com o déficit histórico do

analfabetismo no Brasil, de forma que facilitasse a organização dos recursos orçamentários para a educação, elementos estes que se constituem como pressuposto das condições materiais da organização do ensino. Por outro lado, a classe dirigente enxerga a BNCC como a consolidação deste sistema nacional de educação, entretanto, seus pressupostos e intencionalidades diferem dos eram pretendidos por Saviani na década de 1980.

Tal documento, segundo Duarte (2010), está fundamentado na Pedagogia das competências, a qual o autor citado insere no grupo definido por ele como pedagogias do “aprender a aprender”, que envolvem aspectos como o pragmatismo, utilitarismo, relativismo e o tecnicismo na formação dos indivíduos, o que promove um esvaziamento e fragmentação do processo educativo. Além das competências gerais, cada componente curricular traz em seus fundamentos as competências específicas que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, de modo a torná-los indivíduos úteis ao mercado de trabalho e não um ser humano desenvolvido plenamente.

Para o componente curricular Educação Física este documento não pode ser visto como um currículo, embora, para Betti (2018), seja considerado com tal em seu sentido mais simples, ou seja, como “uma listagem de conteúdos”. O autor afirma que os conteúdos tematizados (jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura) demonstram um avanço no tocante à esportivização da Educação Física escolar no Brasil. Por outro ângulo, chama atenção a justaposição dos critérios utilizados na classificação dos conteúdos ou unidades temáticas, devido à heterogeneidade dos desenvolvedores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular Educação Física, aspecto que pode comprometer as intenções benéficas do documento (*Ibidem*).

Impolcetto e Moreira (2023) apontam para o fato de que o currículo proposto pela BNCC para Educação Física confirma uma abordagem culturalista das práticas corporais que são organizadas por ciclos no Ensino Fundamental. Estas possuem habilidades que devem ser garantidas para estudantes de todo o país por meio de oito dimensões do conhecimento.

Por outro lado, Neira (2018) afirma que estas manifestações da cultura são abordadas segundo a formação e experiência do docente, sendo que este precisa direcionar sua prática para o alcance, por parte do educando, das competências e habilidades trazidas na BNCC. Em outras palavras, as possibilidades pedagógicas que realmente poderiam atender as necessidades da formação dos estudantes são reduzidas, o que demonstra a fragilidade da Base Nacional e revela suas inconsistências e incoerências para o componente curricular Educação Física.

Esta disciplina escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental se constitui de forma plural e heterogênea no contexto brasileiro, pois no processo de construção curricular estão envolvidas temáticas que vão além do planejamento e organização do trabalho da Educação Física referente aos conteúdos. A seleção de conteúdos, as decisões pedagógicas, avaliação, aspectos didático-metodológicos, objetivos de ensino, planejamento, concepções de ensino e de Educação Física, entre outros, são elementos a serem considerados articuladamente de modo a direcionar o olhar para como a Educação Física vem se produzindo no currículo da escola e não apenas na escola (Tavares; Wittizorecki; Molina Neto, 2018).

[o planejamento] não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais. Especialmente em relação aos Planos de Ensino e de aulas, nem sempre as coisas ocorrem exatamente como foram planejadas: por exemplo, certos conteúdos exigirão mais tempo do que o previsto; o plano não previu um período de levantamento de pré-requisitos para iniciar a matéria nova; no desenvolvimento do programa houve necessidade de maior tempo para consideração etc. São necessárias, portanto, constantes revisões (Libâneo, 1994, p. 224).

Existe uma exigência, de modo geral, para que essas ferramentas tomem como base os documentos curriculares que norteiam a educação. No Estado da Bahia existe o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), publicado em 2019. Constitui-se numa referência que orienta os municípios deste Estado a elaborarem seus referenciais curriculares e concretiza-se por meio de sua complementação com os currículos escolares e Planos de Ensino, no âmbito dos

Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Esse documento está estruturado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e busca considerar as singularidades e identidades do território baiano (Bahia, 2020).

O DCRB compreende que o componente curricular Educação Física deve ser ofertado em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo ministrado por professores licenciados na área. Defende ainda a formação continuada e permanente desses profissionais para que as ações pedagógicas elencadas nele sejam efetivadas. A Educação Física, no contexto da Área de Linguagens, é vista com relevância para a formação dos estudantes durante o Ensino Fundamental, pois, de acordo com González e Fraga (2012), a Educação Física oferece “possibilidades enriquecedoras de ampliação cultural do potencial dos escolares de intervirem de maneira crítica, autônoma e criativa na realidade social, por meio da pluralidade das práticas corporais sistematizadas e das representações sociais.”

Sustentando a proposta nas discussões dos autores citados, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) organiza o conhecimento e as unidades temáticas para a Educação Física escolar no Ensino Fundamental como “um campo de experiências de se movimentar, das práticas corporais sistematizadas e das representações sociais” (Bahia, 2020, p.308).

Vale frisar que, assim como na BNCC, o DCRB também sugere que os conhecimentos da Educação Física escolar devem privilegiar oito dimensões do conhecimento: Experimentação; Uso e apropriação; fruição; Reflexão sobre a ação; Construção de valores; Análise; Compreensão e Protagonismo comunitário (*Ibid.*, p. 309-312). Segundo Darido (2020, p.36), em Educação Física, essas oito dimensões do conhecimento não podem ser tratadas de modo isolado. Cada dimensão deve ser abordada de forma integrada com as outras, “levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva”.

Na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (RPMEFS) existem os Cadernos de Objetivo de Aprendizagem (COA) e a Proposta Curricular para cada um dos componentes curriculares da educação básica. O COA para Educação Física teve sua publicação em período anterior ao DCRB, por isso não tomou tal documento como referência. A Proposta Curricular de Educação Física foi

finalizada em 2020 e encontra-se em processo de aprovação no Conselho Municipal de Educação (CME). Ambos documentos foram desenvolvidos por professores da RPMEFS que seguiram as diretrizes da BNCC para a organização curricular, mas sem deixar de lado outros aspectos que superam a visão tecnocrática da base nacional.

O Caderno de Objetivos de Aprendizagem para a Educação Física não está alheio às condições sociais citadas, este documento de orientação curricular possui uma proposta fundamentada em concepções teórico-metodológicas de orientação para o desenvolvimento do currículo nas escolas da RPMEFS. Traz como objeto do conhecimento a ser abordado no componente curricular Educação Física a Cultura Corporal⁵ e leva em consideração, para o processo de ensino e aprendizagem, algumas ações-chave: introduzir, aprofundar, consolidar e retomar os conteúdos (Feira de Santana, 2018).

Um fato relevante que pode-se mencionar é que a Base Nacional Comum Curricular; o Documento Curricular Referencial da Bahia e Cadernos de Objetivos de Aprendizagem, no que tange a Educação Física, se constituíram assumindo a discussão que é própria da área desde o início da década de 1990 e que era um grande desafio a ser superado. Isto mostra que o movimento do campo da Educação Física é acompanhado pelos documentos curriculares e, conseqüentemente, pela prática dos professores.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

A metodologia é o caminho para produzir conhecimento, é a forma de organizar o real no pensar, é a relação entre o concreto e o abstrato. Gamboa (2007), afirma que as decisões metodológicas de uma pesquisa se referem aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado.

⁵ Cultura Corporal, por vezes, é referida pela expressão *práticas corporais* no Caderno de Objetivos de Aprendizagem (COA).

3.1 Aspectos metodológicos

Para desenvolver o presente estudo, elegeu-se a pesquisa de natureza qualitativa, visto que esta requer a interação do pesquisador com o objeto a ser pesquisado. É a partir da sua perspectiva de homem e de mundo, além do referencial teórico existente, que o pesquisador interpreta o fenômeno. Com esta abordagem, é possível investigar aspectos peculiares das relações, com o universo de significados, pois sua preocupação não está apenas na representação numérica, mas na compreensão de um grupo social (Minayo, 2001). A pesquisa qualitativa consiste em:

[...] um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. [...] envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhe conferem (Denzin; Lincoln, 2006, p.17).

A pesquisa qualitativa é descritiva e está impregnada de significados que a realidade lhe concede, por conseguinte, a interpretação dos resultados surge como uma visão da totalidade que tem como referência a percepção de um fenômeno num contexto (Triviños, 1987, p.128). Em vista disso, a pesquisa qualitativa contempla a proposta deste estudo, pois possibilitará a compreensão dos Planos de Ensino, no tocante a forma e finalidades, para o componente curricular Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (RPMEFS).

Mesmo se tratando de uma investigação sobre um objeto específico, a trajetória do desconhecido até o conhecido será determinada por elementos mais gerais (que fazem parte de uma totalidade), neste caso trata-se da organização dos conteúdos de Educação Física na RPMEFS, que irão se tornando menos abstratos ao passo que se aproximem do objeto específico. O resultado a ser obtido com esta pesquisa provém de fatores que envolvem a práxis humana (relação entre subjetividade e objetividade) que, de acordo com Tonet (2021), é a substância do ser social, portanto, buscaremos esclarecer como as coisas são e não simplesmente como elas funcionam, “(...) pois

não basta afirmar que as coisas são assim, é preciso explicar como e porque são assim”(Ibid, p.7).

Assim, saber que o ser social é radicalmente histórico e social, que é uma totalidade e não uma soma aleatória de partes, que é composto de essência e aparência, que é resultado da interatividade humana, que é permeado por contradições e mediações, que seu movimento implica sempre a existência de um momento predominante, essas e outras determinações gerais serão importantes elementos balizadores para orientar a busca pelo desconhecido. (Id., 2013, p. 114).

É importante ressaltar que totalidade — organização dos conteúdos de Educação Física e seus objetivos na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (RPMEFS) — não significa a representação de tudo, mas a articulação entre as partes (Planos de Ensino desenvolvidos pelos professores) que se conectam e resultam em determinado objeto de estudo (ensino da Educação Física nos Anos Finais da RPMEFS). Cada objeto é resultado de determinado processo social, desse modo, possui sua própria especificidade, assim como cada uma das partes que se conectam para compô-lo. Totalidade como princípio metodológico, então, tomando Tonet (Ibid., p.115) mais uma vez como referência, significa que nada pode ser compreendido isoladamente.

Trata-se, pois, de apreender o processo através do qual vão se constituindo, ao mesmo tempo, a totalidade de determinado objeto e as partes que o compõem, a hierarquia e a ordem entre os diversos momentos, o modo como se relacionam entre si o todo e as partes, sob a regência do primeiro, as relações das diversas partes entre si e a passagem de um momento a outro (Ibidem).

Na concepção marxiana, a teoria é a reprodução do movimento real do objeto ou fenômeno no plano do pensamento (Martins; Lavoura, 2018). Contudo, essa reprodução não acontece de forma mecânica, espelhada, neste caso, o pesquisador teria uma função passiva na pesquisa. Marx aponta que o indivíduo que pesquisa tem papel fundamental no processo, sempre buscando a essência, não apenas a aparência do objeto, e para isto acontecer faz-se necessária a interpretação desse indivíduo.

[...] se a aparência das coisas se confundisse com sua essência, toda ciência seria supérflua. Dessa maneira é que se pressupõe um caminho de investigação de superação do nível empírico ao nível concreto do real, superação essa que só é possível – para esse método de pesquisa – por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador (*Ibid.*, p.226).

Kosik (1976) defende que a essência do fenômeno não está exposta em sua pseudoconcreticidade, pois esta não se revela imediatamente, mas tem seu conteúdo desvelado. Assim, o pesquisador se vale de diversos instrumentos e técnicas que não devem ser identificados como método, mas **somente após concluída a investigação (que no âmbito da ciência é sempre provisória) é que o pesquisador expõe os resultados que alcançou** (Netto, 2011, p.27, grifo nosso).

Só depois de concluído este trabalho [de investigação] é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada (Marx, 1968, p.16).

A aparência do fenômeno, contudo, não deve ser descartada, visto que é o ponto de partida da investigação até que a essência do objeto de estudo seja alcançada. O sentido da busca, nesta pesquisa, é de capturar a lógica dialética – que expressa a síntese de múltiplas determinações – existente na estruturação dos Planos de Ensino desenvolvidos pelos professores de Educação Física da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana. Apreender a processualidade da dialética singular-particular-universal (Lukács, 2018), é a essência do método marxiano que é aberto e crítico (Tonet, 2021).

[...]este método supera as dicotomias quantitativo x qualitativo, subjetividade x objetividade, individual x social, indução x dedução e outras, por entender que nelas subjaz um questionamento acerca da possibilidade de construção do conhecimento racional e objetivo da realidade humana em sua complexidade e totalidade (Martins; Lavoura, 2018).

Segundo Lukács (1968), o particular representa, no método citado, a expressão lógica da categoria de mediação entre o singular (específico) e o universal (geral), ambos não podem ser compreendidos isoladamente e por si próprios.

A lógica da particularidade, que consiste na apreensão da processualidade das relações entre o singular, o particular e o universal e que é a essência do método marxiano, é um instrumento tranqüilamente suficiente para superar a permanente oscilação das ciências sociais entre o macro e o micro, entre o universal e o singular e, além disso, para superar o fragmentarismo da maioria das posturas metodológicas (Tonet, 2021).

Por isso, nos valem de uma perspectiva materialista e histórica, por meio do método marxiano, que possibilita elencar as causas e consequências, suas contradições, suas relações, suas dimensões qualitativas e quantitativas e realizar, por meio da práxis, um processo de transformação da realidade. A práxis humana é substância universal do ser social, ela resulta da relação entre subjetividade e objetividade.

3.2 Procedimentos de coleta de dados

O caráter deste estudo visou compreender de que forma e com que finalidade estão indicados os objetos de conhecimento a serem tematizados nas aulas de Educação Física nos Planos de Ensino dos professores de Educação Física da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana. Assim, utilizou-se nesta pesquisa a técnica de análise documental, na perspectiva do método dialético, tendo em vista o movimento do pensamento que garante o alcance de resultados objetivos a partir da realidade estudada.

[...] a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica

dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (Saviani, 1986; p.11)

Segundo Tozoni-Reis (2020), o mais importante para um método de produção de conhecimento em educação e ensino

É descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação nos ocupamos; importa-nos captar detalhadamente as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões entre os fenômenos que os determinam e que os envolvem. O Método Materialista Histórico e Dialético nos dá condições de empreender esse movimento (*Ibid.*; p. 71).

Com relação a análise de documentos, André e Lüdke (2012 p. 39) afirmam que uma pesquisa a partir de documentos representa, “[...] uma fonte natural de informação. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto”. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o pesquisador precisa compreender o sentido do que está escrito e contentar-se, visto que

é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso [...] é fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise (*Ibidem*).

Ainda sobre documentos, Cellard (2008) compreende que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (*Ibid.*, p. 295).

No percurso investigativo, para estabelecer a coleta de dados, inicialmente foi enviada para a SEDUC uma carta de apresentação⁶ do projeto de pesquisa (Apêndice A) contendo as principais informações⁷, tais como objeto e objetivos do estudo, além da perspectiva metodológica, por exemplo. Após o recebimento do termo de anuência (Anexo A) para coleta de dados junto à SEDUC e/ou unidades escolares, foi realizado um levantamento, por meio de solicitação destes dados à Divisão de Informações Educacionais-SEDUC, sobre quais escolas possuíam professores de Educação Física para os Anos Finais do Ensino Fundamental e uma lista com os respectivos números de telefone celular dos gestores.

A informação recebida foi que 41 unidades escolares oferecem, atualmente, Anos Finais no Ensino Fundamental e todas dispõem de professores com formação em Educação Física. A partir disso, realizamos o primeiro contato com as gestões escolares, via lista de transmissão pelo aplicativo Whatsapp, para averiguar a existência de Planos de Ensino para o componente curricular Educação Física, referentes aos períodos letivos de 2022 e 2023, já solicitando o envio de tais documentos, por meio de um formulário do Google (Apêndice B), para dar prosseguimento a pesquisa.

A tentativa inicial não foi bem sucedida, então a estratégia seguinte foi contatar os gestores por ligação telefônica, com o intuito de apresentar a pesquisa e receber uma autorização prévia para envio de mensagem — novamente pelo aplicativo Whatsapp — contendo link para o formulário do Google. Alguns percalços foram enfrentados, pois muitos números da lista não correspondiam ao nome do gestor informado, então buscamos tais contatos solicitando diretamente aos professores de Educação Física da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (RPMEFS) que atuam nas unidades escolares. Em outros casos, alguns diretores já

⁶ É uma exigência do órgão mediante portaria N°17/2022, que estabelece orientações para a realização de pesquisas acadêmicas no âmbito daquela secretaria de educação e das unidades escolares municipais.

⁷ Tanto na Carta de Apresentação (Apêndice A) como no formulário do Google (Apêndice B), o estudo aparece intitulado como *Organização dos conteúdos de Educação Física: Estudo sobre o Ensino Fundamental Anos Finais de Feira de Santana*, visto que o período em que tais apêndices foram desenvolvidos precedeu ao do exame de qualificação do Programa de Mestrado, no qual foram sugeridas modificações na pesquisa, inclusive no título.

não estavam mais na gestão das escolas, além disso, foi preciso realizar visitas a algumas escolas devido a dificuldade de contato telefônico e virtual.

Constatou-se que a RPMEFS possui, de fato, um quantitativo de 40 unidades escolares que ofertam Anos Finais do Ensino Fundamental, pois durante um dos contatos, uma gestora informou que sua escola, apesar de constar na lista fornecida pela SEDUC, oferecia apenas Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conseguimos contatar 26 gestores e recebemos a confirmação verbal do fornecimento dos Planos de Ensino por 23 deles, visto que dois sinalizaram que suas unidades escolares não possuíam Planos de Ensino para o componente curricular Educação Física pelo fato de que os professores lotados nestas escolas estariam sob o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e, por isso, não dispunham de carga horária para desenvolver o referido documento.

Dos 23 gestores que responderam positivamente, onze deles realmente enviaram, dentro do prazo estipulado, os Planos de Ensino referentes às séries de 6º ao 9ª conforme orientação contida no formulário do Google. Dentre estes, somente um enviou os documentos relativos ao ano letivo de 2022, de modo que — levando-se em consideração as onze unidades escolares — foi preciso fazer uma delimitação da quantidade de documentos.

Tendo em vista a necessidade de tempo para a análise e a quantidade de documentos coletados, optou-se por realizar a análise dos documentos desenvolvidos para o ano letivo de 2023. Sendo assim, analisamos 43 (quarenta e três)⁸ Planos de Ensino, contemplando onze escolas, as quais representam o todo para a RPMEFS.

3.3 Procedimentos de análise de dados

Para analisar os dados coletados usamos a técnica de análise Hermenêutico-dialética. Segundo Minayo (2002, p.101), a Hermenêutica-dialética

⁸ Teoricamente, cada uma das onze unidades escolares deveria apresentar quatro Planos de Ensino para o componente curricular Educação Física, contemplando assim todos os Anos Finais do Ensino Fundamental e totalizando 44 planejamentos anuais. Uma escola, porém, não apresentou o Plano de Ensino para o 6º ano.

busca compreender “a prática social empírica dos indivíduos em sociedade em seu movimento contraditório”.

A hermenêutica está firmada na compreensão que, para Gadamer (1999, p.263), é a gênese da consciência histórica. Isto se traduz, no caso da investigação, na capacidade do pesquisador de colocar-se no lugar do outro. “O sentido de um texto supera seu autor não ocasionalmente, mas sempre. Por isso, a compreensão nunca é um comportamento somente reprodutivo, mas é, por sua vez, sempre produtivo.” (*Id.*, p.444). A hermenêutica, então, busca *compreender textos* e, de acordo com Minayo (2014, p. 328), o termo *texto* possui um sentido amplo podendo englobar documento, livro, artigo, entrevista, biografia, dentre outros. Os documentos que constituem nossa fonte de pesquisa estão englobados no sentido do termo *texto* aqui empregado.

O traço essencial do compreender é o fato de que o sentido do específico sempre resulta do contexto, da totalidade. Portanto, é necessário ao *compreender* realizar um movimento de retomada constante do todo e das partes. “Em síntese, compreender implica a possibilidade de interpretar, de estabelecer relações e extrair conclusões em todas as direções” (*Ibid.*, p.337). Nesse sentido, a compreensão não é um procedimento definitivo, pois existem diversas possibilidades de interpretação de um autor ou de um texto a partir de uma lógica dialética (*Ibid.*, p. 330-331).

Em termos de procedimentos para esta investigação, buscou-se articular o todo e as partes, ou seja, a compreensão do ensino do componente curricular Educação Física na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana se deu por meio da interpretação das categorias Objetos de conhecimento (O que ensinar?) e Objetivos de ensino (Por que ensinar?), as quais constituem um par dialético, além de levar em consideração o destinatário da ação pedagógica, pois tomamos como referência as séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A dialética marxista valoriza a historicidade e a relação entre a base material e as representações da realidade, “é uma maneira dinâmica de interpretar o mundo, os fatos históricos e econômicos, assim como as próprias idéias, sob a égide do materialismo histórico” (*Ibid.*, p.339). Um processo de análise contribui para a compreensão de que nada é construído fora da história e que a realidade é mutável e

contraditória. A dialética busca uma atitude crítica, além da compreensão da realidade a partir do princípio do conflito e da contradição.

A hermenêutica e a dialética se complementam por meio de aproximações e diferenciações que possibilitam a práxis interpretativa. Portanto, a forma como os documentos analisados foram tratados foi balizada da seguinte maneira: a) realização de análise dos aspectos históricos e contextuais vinculados às fontes de pesquisa; b) preservação do respeito pela racionalidade e sentido (mesmo que sejam superficiais) dos documentos analisados, para entendê-los; c) busca do sentido (intenção) do emissor das mensagens, ao invés de crer numa verdade essencialista pré-formulada, de modo a estar numa posição de abertura a outras visões de mundo; d) identificação dos limites e apontamento de proposições superadoras para as contradições colocadas na realidade do fenômeno investigado (*Id.*, 2002).

O caminho para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa ocorreu em alguns passos indicados por Minayo (2014, grifos nossos), tais sejam: o **ordenamento dos dados**, com a sistematização da leitura dos documentos; **classificação dos dados**, a partir de categorias elaboradas, levando-se em consideração os Objetos de conhecimento (Conteúdos) tematizados e Objetivos de ensino (Habilidades) para cada uma das séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na qual buscou-se estabelecer articulações – a existência ou não alinhamento – entre os próprios Planos de Ensino em cada série dos Anos Finais e em toda etapa dos Anos Finais, e entre estes e os referenciais curriculares⁹, embasando a discussão nas dimensões do conhecimento elencadas nestes últimos. Na **análise final**, realizou-se um movimento de síntese, buscando as relações entre as partes. Recorreu-se, ainda, ao uso de um software, como instrumento de auxílio em parte do processo analítico referente a determinados termos/conceitos inerentes à pesquisa.

Tendo em vista a necessidade de compreender o objeto de estudo desta pesquisa, buscou-se transcender os aspectos apenas procedimentais propondo um caminho reflexivo, pois intuito desta investigação não foi a simples descrição de

⁹ Os referenciais curriculares utilizados neste estudo são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e o Caderno de Objetivos de Aprendizagem para a Educação Física (COA). O documento por último citado é da esfera municipal.

dados, mas a discussão sobre o ensino do componente curricular Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana no cenário atual.

Então, para entender o fenômeno em sua totalidade, buscou-se articular as questões normativas, cujas orientações constam nos documentos curriculares, e as informações contidas nos Planos de Ensino, por meio do levantamento dos principais elementos, de modo a compreendê-los a partir da verificação de possíveis regularidades.

3.4 Aspectos éticos

A ética em pesquisa é essencial para manter a integridade dos envolvidos em estudos de qualquer ciência. De acordo com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas que envolvem seres humanos devem ser submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A primeira apresenta as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo Seres Humanos (Brasil, 2013b) e a segunda, dispõe sobre normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais; respectivamente (Brasil, 2016).

No presente trabalho não houve envolvimento direto com seres humanos, por se tratar de uma pesquisa documental, de modo que não foi necessário submeter este estudo ao CEP. É válido salientar, todavia, que a responsabilidade e o compromisso com todos os aspectos éticos foram assumidos nesta pesquisa, considerando que o material analisado foi produzido por pessoas. Para isso, tomou-se como referência as Resoluções citadas, no que se refere aos princípios adotados, durante o processo de análise dos documentos que, mesmo pertencendo à Rede de Municipal de Ensino, foram desenvolvidos por professores.

Dessa forma, demonstra-se que os aspectos éticos foram observados e respeitados, pois antes de iniciar a coleta de dados, buscou-se as devidas autorizações junto ao órgão responsável pela Rede Pública Municipal de Educação de Santana e gestores escolares. Além disso, tanto as identidades das unidades escolares como as dos referidos docentes, expostas nos Planos de Ensino analisados, foram mantidas em

sigilo, de modo que os resultados encontrados e discussões realizadas após a análise de dados não refletem nenhuma associação às instituições de ensino e/ou indivíduos.

3.5 Universo da pesquisa

O universo empírico da pesquisa ocorreu no município de Feira de Santana localizado no Estado da Bahia, pois é a cidade onde a pesquisadora reside e está lotada em unidade escolar da Rede Pública Municipal de Educação. A cidade de Feira de Santana possui uma história muito interessante e que vale a pena ser contada, mesmo que de maneira resumida.

3.4.1 Feira de Santana: a “Princesa do Sertão”

O município teve origem por volta do início do século XVII em terras correspondentes a uma área submetida à jurisdição da Capitania da Bahia. A extensão territorial atual situa-se nos limites da chamada sesmaria dos Tocós, propriedade que teve três sucessivos donos até ser repartida em várias fazendas (Freitas, 2013).

Em 1710, uma das fazendas foi adquirida pelo casal, vindo de Iguape, Ana Brandoa e Domingos Barbosa de Araújo. Parte da então fazenda Sant’ana dos Olhos d’Água foi doada em 1732 para a construção da capela dedicada a Nossa Senhora Sant’Ana e São Domingos, a qual deu origem à Catedral de Santana. No entorno da igreja, começaram a construir casebres, casas e, posteriormente, uma feira onde havia o comércio de alimentos, animais e materiais de primeira necessidade. Tal atividade foi fortalecida ao longo dos tempos e, sob a ótica econômica, é muito importante no contexto atual.

Os primeiros registros mostram que os primeiros povoadores eram criadores de gado e desde meados do século XVII e no século XVIII a fazenda Sant’Ana dos Olhos d’Água era pouso obrigatório de antigos tropeiros que levavam o rebanho em direção a Salvador, além de comercializar uma parte no local (*Id.*, 2010, p.129).

Apesar de ser uma cidade relativamente jovem, levando em consideração a formação territorial da Bahia, desde 1673 já integrava a Comarca de Cachoeira, sendo elevada à categoria de Freguesia em 1696 e tornando-se unidade política em 18 de setembro de 1833, com seu desligamento de Cachoeira, por meio do ato do presidente da província da Bahia, Joaquim Pinheiro de Vasconcelos, oficializando o Arraial de Feira de Santana (*Ibid.*, p.128).

Assim que atingiu a quantidade de habitantes necessária para ser considerada cidade, em 1873, a denominação foi simplificada para Feira de Santana e, curiosamente, passou a ser apelidada de “Princesa do Sertão” — devido à posição geográfica privilegiada da região — pelo paladino da Educação Física, o advogado Ruy Barbosa, em 1919. Durante uma visita a cidade, em sua quarta e novamente mal sucedida campanha à presidência da República, o jurista utilizou a expressão enquanto discursava para a comunidade junto à Igreja da Matriz e a população de imediato incorporou a alcunha em referência a Feira de Santana (Gonçalves, 2023) e o apelido carinhoso e engrandecedor tornou-se o epíteto da cidade.

De acordo com Sousa (2001), a educação começa a mudar em Feira de Santana a partir de 1925, quando o educador e teórico baiano Anísio Spínola Teixeira — então Diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, revelou, em entrevista ao principal órgão de imprensa da cidade durante a década de 1920 do século XX, seu interesse em implantar um sistema escolar que possibilitasse a formação de professores para atuar no ensino primário no interior do Estado.

Tal interesse foi concretizado em 1925, quando o governador da Bahia, Francisco de Góes Calmon, com base na Lei 1.846/1925 — que promoveu Reformas Educacionais em todos os níveis da Bahia, tais sejam “elementar, secundário e normal” (*Ibid.*, p.35), este último formava mestres e mestras para lecionar na educação infantil — decidiu levar as chamadas Escolas Normais para o interior do Estado.

Foram criadas duas escolas normais: uma em Caetitê, cidade natal de Anísio Teixeira, e, em 1927, a Escola Normal de Feira de Santana (antes chamada Escola Fundamental J.J. Seabra). No ano de 1935, passou a chamar-se Escola Normal Rural, em decorrência da Semana Ruralista realizada no mesmo ano. Tal escola

objetivava integrar as esferas urbana e rural, de modo a contribuir com a valorização e profissionalização do trabalho do campo (*Ibidem*).

No Brasil em geral, a predominância de estudantes do sexo masculino em Escolas Normais ocorreu até a segunda metade do século XX, no entanto com o aumento da demanda de mão-de-obra na construção civil e fábricas, os homens foram deixando o magistério. Os governantes então vislumbraram nas mulheres a possibilidade destas conciliarem o ser esposa, mãe, dona de casa e professora. Na inauguração da Escola Normal de Feira de Santana, esperava-se a matrícula de rapazes, mas a maioria dos inscritos foram moças. Com relação ao currículo escolar, é válido salientar que o currículo pouco diferia para estudantes do sexo masculino e feminino, a exceção apenas das disciplinas relacionadas às prendas do lar (bordados, trabalhos com agulha, entre outras) e a disciplina Educação Física era lecionada em todas as séries, do 1º ao 4º ano (Bastos, 2018).

No que diz respeito a densidade demográfica, desde a década de 1960, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Feira de Santana é considerado o segundo maior em população na Bahia; tendo um decréscimo populacional apenas em 1892¹⁰ (Feira de Santana, 2016). A cidade possui 616.279 habitantes, de acordo com o censo realizado no ano de 2022 pelo órgão citado, sendo o 35º comparado a população de outros municípios do Brasil e possuindo uma densidade demográfica de, aproximadamente, 472 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2023).

Além do reconhecimento por sua atuação comercial e industrial, o município de Feira de Santana tem se destacado como um pólo educacional. Até o ano de 2021, possuía 363 estabelecimentos de ensino fundamental e 81 que contemplam o ensino médio (*Ibidem*), instituições de ensino superior como a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e por volta de 30 instituições de ensino profissionalizante (Feira de Santana, 2016).

¹⁰ Devido ao desmembramento dos atuais municípios de Ipirá e Pedrão, da cidade de Feira de Santana, ocorreu um decréscimo na população.

3.4.2 A Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana

O município de Feira de Santana oferta atendimento da educação infantil e ensino fundamental de nove anos, sendo este último em duas etapas: dos 5 anos iniciais, em regra, abarcando crianças de seis a dez anos e dos 4 anos finais, atendendo adolescentes dos onze aos catorze anos.

A Lei 9394/96 teve seu Artigo 32 — que definia o Ensino Fundamental com duração mínima de oito anos — foi alterada pela Lei Nº 11.274/2006, a qual institui oficialmente o Ensino Fundamental de Nove Anos, com a inclusão de crianças de seis anos. Sendo assim, o município começou uma transição em 2007, por meio da Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) Nº10/2006, cujo processo de implantação ocorreu de modo gradativo e foi concluído em 2010 (Feira de Santana, 2016).

Do quantitativo de unidades escolares de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (RPMEFS), 40 destas ofertam os Anos Finais. Essas escolas possuem professor(es) para o componente curricular Educação Física, segundo informações cedidas pela SEDUC (2023, no prelo). A Rede de ensino dispõe de 31 professores com licenciatura em Educação Física, dos quais, 28 atuam nas séries finais e 3 estão em cargos de gestão. Existem ainda 22 estagiários de licenciatura e bacharelado, dos quais 9 atuam como professores dos anos finais, 7 como regentes, 2 nas séries iniciais e 6 como auxiliares de ensino (Feira de Santana, 2019, 38 p.).

Para o componente curricular Educação Física a RPMEFS dispõe de documentos desenvolvidos coletivamente nos encontros formativos organizados pela SEDUC. São eles: o Caderno de Objetivos de Aprendizagem, publicados no ano de 2018, e as Propostas Curriculares¹¹ — documento não utilizado nesta pesquisa visto que ainda não foi publicado — que servem como norteadores para a organização do trabalho docente.

¹¹ Segundo informações da SEDUC, a Proposta Curricular para a disciplina Educação Física, apesar do seu texto ter sido finalizado em 2020, recentemente foi submetido ao CME para fins de aprovação.

Esta pesquisa levou em consideração a análise do documento curricular já publicado na esfera municipal, além dos Planos de Ensino para o componente curricular Educação Física. Sendo assim, alguns critérios foram adotados para a seleção destes documentos por último citados, como o fato destes terem sido desenvolvidos por professores com formação em Educação Física e serem referentes ao período letivo de 2023.

3.5 Produto Educacional

Entre as exigências do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) está a realização de uma pesquisa e/ou intervenção — com implicação no campo profissional da Educação Física no contexto escolar — que resulte num produto final que possa ser compartilhado com os profissionais que atuam nesta área do ensino na educação básica.

De acordo com a instrução normativa nº 10, de 11 de dezembro de 2019, que estabelece os critérios para o Trabalho de Conclusão de Curso junto ao ProEF, o formato deste Produto Educacional, de acordo com o parágrafo 1º, enquadra-se no item b) unidade didática para o ensino de temas e/ou conteúdos específicos da Educação Física escolar.

De modo que, como produto resultante desta pesquisa, desenvolveu-se duas sequências didáticas (ver Apêndice C) — sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) — sendo uma para os 6º e 7º anos e outra para os 8º e 9º anos, para a unidade temática Práticas corporais de aventura (PCA). Cada uma das sequências didáticas é composta por seis aulas de 100 minutos que podem ser desmembradas em doze aulas de 50 minutos, visto que este é o tempo de uma aula na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (RPMEFS), para as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Considerando a análise dos Planos de Ensino, **realizada para toda etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, verificou-se que PCA foi o elemento da Cultura Corporal com menos indicações nos planejamentos dos professores de Educação Física da RPMEFS.** Espera-se que estes materiais

didáticos, pautados na Pedagogia Histórico-Crítica, possam ser divulgados para os docentes da Rede no intuito de contribuir com a sua prática pedagógica. A intenção em compartilhar este material não é a de engessar o ensino das Práticas Corporais de Aventura (PCA) ou de qualquer outro conteúdo.

Ao contrário, é de fornecer mais um instrumento que possibilite aos professores o desenvolvimento de ideias para abordar esse elemento da Cultura Corporal em seus contextos de atuação, respeitando a forma como cada docente planeja a intervenção de acordo com sua visão de mundo e condições objetivas de trabalho. O mais relevante é promover a compreensão de maneira crítica das PCA e temáticas relacionadas, por parte dos estudantes, enquanto manifestações da Cultura Corporal que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo não apenas no âmbito educacional, mas também no lazer, na saúde, na sociabilização, entre outros.

É importante frisar que o Produto Educacional desenvolvido não se trata de uma mera proposta metodológica. Além de ser uma espécie de relato de experiência sobre como as PCA podem ser abordadas, a partir de uma perspectiva crítica e superadora, é um convite à ampliação do conhecimento e possibilidades de ensino deste elemento da Cultura Corporal, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O intuito é proporcionar aos estudantes o acesso a esta prática corporal não tão explorada na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (RPMEFS). Assim sendo, o produto desenvolvido a partir deste estudo, trata-se de uma narrativa sugestiva e reflexiva, não apenas prescritiva, isto é, sem a intenção de retirar o professor do lugar de quem pensa e permite ao estudante pensar junto.

De modo geral, o trabalho visou contribuir com a ampliação do entendimento dos professores de Educação Física da RPMEFS sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo coletivo em seu contexto de atuação. Provendo-os, assim, de mais informações que os auxiliem a pensar, refletir e (re)elaborar didaticamente a organização dos conteúdos da Cultura Corporal para além de uma organização do trabalho pedagógico que reflita os desígnios da escola capitalista.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

O presente estudo buscou, a partir do problema de pesquisa, entender de que forma e com que finalidade estão organizados os objetos de conhecimento a serem tematizados nas aulas de Educação Física nos Planos de Ensino dos professores de Educação Física da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana.

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, que é explicitar como estão organizados os Planos de Ensino dos professores de Educação Física — a partir dos Objetos de conhecimento abordados nas aulas e seus Objetivos de ensino — e considerando os objetivos específicos propostos, utilizou-se como instrumento de pesquisa e procedimento de coleta de dados a análise documental, na perspectiva do método dialético, o qual leva em conta o movimento do pensamento que garante o alcance de resultados objetivos a partir da realidade estudada. Como técnica de análise de dados, optou-se pela Hermenêutica-dialética, por meio de passos indicados por Minayo (2014).

Para alcançar os objetivos citados percorreu-se então algumas etapas durante o processo de análise, as quais estão descritas adiante e cujos resultados, sistematizados com o auxílio de quadros, tabelas e ilustrações, são apresentados e discutidos em seguida.

Os Planos de Ensino, *a priori*, foram organizados em ordem alfabética de acordo com o nome de cada unidade escolar e numerados de 01 a 11, conforme a quantidade de escolas participantes deste estudo, com o propósito de preservar a identidade das instituições e otimizar a busca dos documentos durante o processo investigativo. Analisou-se, então, 43¹² Planos de Ensino desenvolvidos para os 6º ao 9º anos, referentes ao período letivo de 2023, que foram separados em quatro grupos equivalentes a cada uma das séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

¹² Vale lembrar que para o total de onze unidades escolares, teria-se 44 Planos de Ensino, ou seja, quatro por escola, contemplando, assim, as séries que compõem os Anos Finais do Ensino Fundamental. Contudo, não foi identificado o planejamento anual para 6º ano de uma dessas instituições.

A apresentação dos dados abordou em primeiro momento os resultados obtidos com a análise dos Elementos estruturantes recorrentes nos Planos de Ensino dos professores e, em seguida, como as unidades temáticas foram apresentadas nos documentos do 6º ao 9º ano. No segundo momento, explicou-se como os Objetos de conhecimento foram dispostos nas unidades temáticas dos Anos Finais e, finalmente, apresentou-se os resultados acerca dos Objetivos de ensino traçados pelos professores.

Durante o processo investigativo foi possível perceber que as diretrizes estabelecidas, em relação aos conteúdos a serem seguidos ao longo das séries, seja pelo Caderno de Objetivos de Aprendizagem (COA); Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e/ou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estão presentes nos Planos de Ensino para o componente curricular Educação Física da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (RPMEFS).

4.1 Elementos estruturantes

Sobre a existência de Planos de Ensino de Educação Física para os Anos Finais da RPMEFS, ainda na etapa de coleta de dados, verificou-se que nem todas as unidades escolares da Rede possuem o documento, sobretudo pelo fato dos docentes atuantes não serem efetivos nestas escolas. Tais informações foram fornecidas pelos(as) gestores(as) durante os contatos inicialmente feitos para solicitar os documentos a serem analisados.

É importante salientar que apenas os Planos de Ensino de três escolas continham a sequência de unidades temáticas acordada para o componente curricular Educação Física na RPMEFS, sendo o 1º ciclo com Jogos e Brincadeiras/ Esportes; o 2º ciclo com Ginástica/ Dança e o 3º ciclo com Lutas/ Práticas Corporais de Aventura, como pode ser observado no Quadro 1.

Tal fato, pelo menos numa ilação preliminar, não desabona os demais Planos de Ensino que não foram estruturados conforme acordo feito pelos docentes, visto que é mais importante que os professores oportunizem aos estudantes o acesso à Cultura Corporal — pois é direito do estudante ter acesso a este conhecimento, de

maneira que ele se aproprie deste e tenha condições de vivenciar, produzir, reproduzir, compartilhar e refletir criticamente sobre esses conteúdos, com o propósito de superar o praticismo do fazer pelo fazer (Coletivo de Autores, 1992) — do que seguir uma sequência pré-estabelecida.

Quadro 1 — Unidades escolares que seguem a estrutura de unidades temáticas acordada para o componente curricular Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental na RPMEFS

Unidade escolar	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
Sim		x				x	x				
Não	x		x	x	x			x	x	x	x

Fonte: Elaboração própria

No processo investigativo, identificou-se nas estruturas dos Planos de Ensino algumas palavras-chave, as quais foram selecionadas e organizadas — de acordo com a frequência em que apareceram nos documentos — para nortear o andamento da análise, tais sejam: Habilidade(s); Objeto(s) de conhecimento; Unidade(s) Temáticas; Metodologia, Avaliação; Recursos e Competências. Outros itens foram identificados, contudo, apareceram em menor frequência ou nos Planos de Ensino de apenas uma das escolas. A partir disso, organizou-se tabelas com os dados obtidos.

A Tabela 1 mostra que entre os Planos de Ensino das onze escolas, todos apresentaram Habilidades; dez apresentaram de modo explícito os Objetos de conhecimento ou Conteúdos; as unidades temáticas e Metodologia foram descritas em sete; Avaliação em seis delas; Recursos em quatro e apenas em três planejamentos anuais estava descrito as Competências. Em dois destes documentos havia Temas Transversais e em um apareceram os itens Competências socioemocionais, Princípios e Premissas.

Os Planos de Ensino de nove unidades escolares utilizaram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento norteador para sua construção, o Caderno de Objetivos de Aprendizagem (COA) é referido em três planejamentos e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) em outros três. A utilização

destes referenciais curriculares pelos professores, no desenvolvimento de seus planejamentos anuais, revela que estes profissionais buscam em alguma medida acompanhar as modificações que ocorrem no âmbito da educação, por meio de informações e indicações contidas nos documentos oficiais.

Com relação aos ciclos escolares, dos Planos de Ensino referentes às onze escolas, os de nove destas estavam organizados em três trimestres — conforme recomendação da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (RPMEFS) — e os de outras duas possuíam sua estrutura em quatro bimestres. Sobre esta segunda forma de organização citada, não é possível afirmar se esta é uma opção adotada pelas unidades escolares — que é possível, mas geralmente deve-se seguir o calendário letivo próprio da Rede — ou apenas foi feita aleatoriamente pelos docentes, denotando que estes Planos de Ensino podem ser artefatos criados apenas para atender as exigências burocráticas.

Tabela 1 — Elementos estruturantes contidos nos Planos de Ensino para o componente curricular Educação Física da RPMEFS

Unidades Escolares	Palavras-chave	Documento norteador	Ciclos
Escola 01	Objetos do conhecimento; Habilidades; Materiais didáticos	BNCC	3
Escola 02	Unidade temática; Objetos de conhecimento; Habilidades	COA/BNCC	3
Escola 03	Eixos estruturantes; Objetivos; Conhecimentos; Procedimentos; Recursos; Avaliação	Sem referência	3
Escola 04	Eixos temáticos; Competências específicas; Habilidades; Objetos de conhecimento; Processo avaliativo (instrumentos e critérios de avaliação)	BNCC/DCRB	3
Escola 05	unidades temáticas; Habilidades; Objetos de conhecimento; Práticas didático-pedagógicas	BNCC	4
Escola 06	Objeto de conhecimento; Objetivos de aprendizagem e/ou habilidades; Metodologia; Recursos	COA/BNCC	3
Escola 07	Conteúdos; Objetivos; Metodologia; Avaliação	COA	3
Escola 08	Unidade temática; Habilidades; Objetos de conhecimento (Conteúdos relacionados)	BNCC	3
Escola 09	Objetos de conhecimento; Competências; Habilidades; Competências socioemocionais; Temas transversais; Estratégias didáticas; Princípios e premissas; Critérios de	BNCC/DCRB	3

Unidades Escolares	Palavras-chave	Documento norteador	Ciclos
	avaliação		
Escola 10	Unidade temática; Competência; Habilidade; Objeto do conhecimento; Temas integradores; Processo avaliativo (Critérios e Instrumentos); Orientações didático-metodológicas; Recursos didáticos	BNCC	3
Escola 11	unidades temáticas; Objeto de conhecimento; Habilidades; Desenvolvimento (Ações do professor); Avaliações	DCRB	4

Fonte: Elaboração própria

Ao analisar os Planos de Ensino para o componente curricular Educação Física, percebeu-se que a organização, dos elementos estruturantes, feita pelos professores não segue um padrão, mesmo havendo semelhanças nas escolhas de alguns destes. Aspecto relevante que demonstra a autonomia docente nestas elaborações e a compreensão sobre os elementos que constituem esse gênero textual.

Em algumas escolas com mais de um docente para a disciplina Educação Física notou-se que as estruturas dos Planos de Ensino foram desenvolvidas de forma particular, visto que os documentos além de não possuírem a mesma estrutura, também não tinham uma coerência no tocante aos objetivos de aprendizagem. Apenas nos Planos de Ensino de uma escola, tanto os elementos estruturantes quanto os documentos norteadores foram utilizados igualmente pelos professores do componente curricular Educação Física.

Um fato que merece destaque é que os elementos estruturantes que constam na grande maioria dos Planos de Ensino coletados foram justamente os alvos principais desta análise, ou seja, os Objetos de conhecimento (Conteúdos) e Objetivos de ensino (Habilidades). Verificou-se, ainda, que existem elementos estruturantes que aparecem com maior frequência, levando em consideração os termos análogos utilizados os quais foram identificados durante a leitura dos documentos.

Percebeu-se que as Competências estão descritas apenas nos documentos de três escolas, aspecto que chama atenção sobre porquê estas foram suprimidas

uma vez que as dez competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental estão elencadas tanto na Base Nacional Comum Curricular como no Documento Curricular Referencial da Bahia.

A Tabela 2, revela o quantitativo em que aparecem os elementos estruturantes identificados nos Planos de Ensino para o componente curricular Educação Física da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (RPMEFS). Os elementos estruturantes estão listados segundo a frequência em que estão descritos nos documentos e, entre parênteses, seus respectivos termos análogos, os quais foram identificados segundo as informações descritas para cada um deles nos Planos de Ensino.

Tabela 2 — Estrutura dos Planos de Ensino para o componente curricular Educação Física da RPMEFS de acordo com a frequência em que aparecem

Elementos estruturantes	Frequência nos Planos de Ensino
Habilidade(s) (Objetivos de aprendizagem/ Objetivos)	11
Objeto(s) de conhecimento (Conteúdo(s))	10
Unidade(s) Temática(s) (Eixos estruturantes/ Eixos temáticos)	7
Metodologia (Procedimentos, Práticas didático-pedagógicas, Estratégias didáticas, Orientações didático-metodológicas, Desenvolvimento)	7
Avaliação(ões) (Processo avaliativo e Critérios de avaliação)	6
Recursos (Materiais didáticos)	4
Competência(s)	3
Temas transversais (Temas Integradores)	2
Competências socioemocionais	1
Princípios e Premissas	1

Fonte: Elaboração própria

4.2 Visão geral sobre as unidades temáticas

No tocante às unidades temáticas, os Planos de Ensino — em contraposição ao que historicamente acontecia devido a principalidade e, às vezes, exclusividade dos esportes em detrimento aos demais elementos da Cultura Corporal —

incorporam o que vem sendo o debate da área a respeito do ensino dos conteúdos de Educação Física, pois constatou-se que existe uma atualização daquilo que se ensina nas aulas de Educação Física.

Identificou-se que alguns Planos de Ensinos trazem temas além dos seis elementos da Cultura Corporal elencados na Base Nacional Comum Curricular e no Caderno de Objetivos de Aprendizagem, tais sejam: Jogos e Brincadeiras, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura. Em Planos de Ensino de duas escolas a unidade temática “Saúde, lazer e práticas corporais”¹³ estava descrita para os 8º e 9º anos, o que indica a influência do referencial curricular baiano na construção destes planejamentos anuais.

Ainda assim, optou-se em considerar — para efeitos de comparação devido a maior frequência — somente as unidades temáticas sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, conseqüentemente, também pelo Caderno de Objetivos de Aprendizagem (COA) já que este documento está ancorado pelo referencial curricular nacional. Vale salientar que, apesar do conteúdo Capoeira também aparecer de forma isolada em alguns Planos de Ensino — assim como prescrito no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) — o conteúdo foi considerado durante a análise como um Objeto de conhecimento pertencente à unidade temática Lutas.

Cabe evidenciar que no Caderno de Objetivos de Aprendizagem, o conteúdo Capoeira é apresentado nos objetivos de aprendizagem para os 6º e 7º anos, compondo o elemento da Cultura Corporal Lutas, sendo indicado seu ensino para cada uma das séries a partir das ações-chave¹⁴ propostas no documento. Dessa maneira, no 6º ano os objetivos de aprendizagem visam introduzir os conhecimentos sobre capoeira e no 7º ano estes são aprofundados e consolidados.

¹³ Além das seis unidades temáticas propostas pela BNCC e COA para o 6º ao 9º ano, sendo *Jogos e Brincadeiras* — apenas para os 6º e 7º ano; *Esportes*; *Ginásticas*; *Danças*; *Lutas e Práticas corporais de aventura*, o DCRB ainda sugere *Capoeira e Saúde, lazer e práticas corporais* para todos os Anos Finais do Ensino Fundamental.

¹⁴ Os objetivos de aprendizagem presentes no Caderno de Objetivos de Aprendizagem, para o componente curricular Educação Física, foram traçados a partir da ideia de progressão de conhecimentos representada pelas ações-chave: introduzir, aprofundar, consolidar e retomar (Feira de Santana, 2018).

Percebeu-se a predominância do elemento da Cultura Corporal **Esporte** em todas séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental quando comparado aos demais, sobretudo, às Práticas Corporais de Aventura, o que faz despertar algumas indagações sobre o(s) porquê(s) desses dados. Já o elemento Brincadeiras, analisado isoladamente, é representado predominantemente no 6º ano, de modo como está sugerido no DCRB, sendo utilizado em menos da metade dos Planos de Ensino para os 7º, 8º e 9º anos.

É válido destacar que a unidade temática Jogos e Brincadeiras¹⁵ não está proposta na BNCC e no DCRB para os 8º e 9º anos, o que denota a autonomia dos docentes em expandir o ensino desses conhecimentos para estas séries do Anos Finais do Ensino Fundamental. Neira (2018) traz questionamentos a respeito desta unidade temática não ser sugerida na base nacional, indagando se estudantes destas séries *não jogam nem brincam*. Apesar de não propor objetos de conhecimento relacionados à unidade temática citada para as duas últimas séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC afirma, de modo limitado, que *todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos* (Brasil, 2017, p. 217). Contudo, a extensão do ensino dos Jogos e Brincadeiras, identificada nos Planos de Ensino dos professores, no tocante a esta seguir ou não a ideia de progressão de conhecimentos, é discutida na subseção 4.5, a qual aborda os objetivos de aprendizagem.

É essencial fazer uma breve explicação para fundamentar a necessidade de análise do elemento da Cultura Corporal Brincadeiras desvinculado dos Jogos, tendo em vista que comumente jogo e brincadeira são compreendidos como sinônimos por serem atividades lúdicas (Silva, 2003). Um dos principais autores sobre o tema é Huizinga (2001), pois foi o primeiro a se debruçar para compreender os aspectos filosóficos e lúdicos dos jogos na sociedade e disseminar esses termos como sendo análogos, todavia, é possível realizar uma distinção.

¹⁵ A BNCC assumiu a postura de não adotar a unidade temática Jogos e Brincadeiras para os 8º e 9º anos. Entretanto, os autores diferenciam o “jogo” enquanto conteúdo e como recurso didático para o ensino de outras unidades temáticas, indicando que o professor pode utilizá-lo para ensinar outros conteúdos mesmo não o tendo escolhido como unidade temática.

Conforme Biscoli (2005; p. 25), os jogos possuem regras obrigatórias e bem estabelecidas que têm de ser cumpridas desde o início de sua prática, não existe jogo sem sequer uma regra. Por outro lado, nas brincadeiras as regras são opcionais — sobretudo as que utilizam o objeto lúdico brinquedo — ou podem ser elaboradas durante o brincar, de acordo com a vontade/necessidade de quem brinca.

A brincadeira, além de não exigir um final pré-determinado, pode continuar enquanto houver interesse e motivação dos participantes. Nesse sentido, entende-se que os jogos e brincadeiras, apesar de serem descritos juntos como elemento da Cultura Corporal, não podem, ou ao menos não deveriam, ser tratados como sendo a mesma ação (*Ibidem*)

A brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma. Um elenco de autores como Bomtempo e cols (1986), Friedmann (1996), Negrine (1994), Kishimoto (1999), Alves (2001), e Dohme (2002) confirmam e reforçam a afirmativa anterior (Cordazzo; Vieira, 2007).

Seguindo com a análise, observou-se que existe um equilíbrio quantitativo em relação às unidades temáticas referentes aos elementos da Cultura Corporal Ginásticas, Danças e Lutas quando analisada toda etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Esta informação pode ser vista, a partir da frequência em que as unidades temáticas aparecem nos Planos de Ensino do 6º ao 9º anos, na Tabela 3.

Tabela 3 — Frequência dos elementos da Cultura Corporal nas unidades temáticas dos Planos de Ensino para cada série dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Unidade temática	6º	7º	8º	9º
Jogos	10	11	8	6
Brincadeiras	9	5	5	4
Esportes	9	11	11	11
Ginásticas	9	9	10	10
Danças	8	9	10	9
Lutas	9	11	8	8

Unidade temática	6º	7º	8º	9º
Práticas Corporais de Aventura	6	7	7	7
Educação Física (Introdução, história, conceito, função, importância etc.)*	3	2	1	1
Saúde, lazer e práticas corporais*	-	-	2	2
Primeiros socorros*	-	-	1	1

* Temas que apareceram nos Planos de Ensino como unidades temáticas
Fonte: Elaboração própria

A regularidade com que os conceitos/termos apareceram nos Planos de Ensino de Educação Física, da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (RPMEFS), foi analisada com o auxílio do software Atlas.ti¹⁶, o qual revelou as seguintes informações:

- *Esportes* aparece 306 vezes, envolvendo classificação dos esportes e assuntos específicos sobre as modalidades esportivas, evidenciando a prevalência deste conteúdo nos Planos de Ensino;
- *Jogos* aparece 128 vezes, em referência aos tipos de jogos e em número muito inferior quando associado ao conteúdo *Brincadeiras*;
- *Ginásticas* aparece 68 vezes referindo-se principalmente aos conceitos, história, elementos e tipos de ginástica;
- *Danças*, isolado, aparece 22 vezes, contudo, quando em associação a outros termos relativos a temática foi encontrado 129 vezes envolvendo elementos constitutivos, danças do Brasil e do mundo, danças regionais, populares, urbanas e de salão;
- O termo *Lutas* aparece 49 vezes, em referência às lutas de matriz indígena e africana, lutas do Brasil e do mundo, além da classificação das lutas com relação à distância;
- *Práticas corporais de aventura (PCA)* aparece apenas 20 vezes referindo-se às práticas corporais de aventura urbanas e na natureza.

¹⁶ Consiste numa ferramenta de dados qualitativos que, por meio de operações semânticas, vasculha o material coletado auxiliando na pesquisa com teoria fundamentada, hermenêutica, análise do discurso, sociologia do conhecimento ou fenomenologia; de forma a otimizar o gerenciamento e interpretação desses dados.

É notória a predominância de Objetos de conhecimento relacionados ao elemento da Cultura Corporal Esporte nos Planos de Ensino analisados. Entretanto, é importante considerar que caso estes sejam ensinados sob perspectivas críticas representadas pelo que trazem, por exemplo, o Coletivo de Autores (1992); Kunz (2001) e Betti (2009), podem contribuir para reflexão e desenvolvimento de outras possibilidades de compreender o esporte. O Esporte abordado nesse sentido, revela um avanço em relação a visão esportivista, tecnicista e de cunho biológico pela qual a Educação Física esteve submetida por muito tempo.

Por outro lado, este estudo não buscou identificar as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos Elementos da Cultura Corporal, portanto não é possível afirmar se a predominância dos Esportes tem resquícios de uma visão esportivista da Educação Física.

Ainda sobre a regularidade dos conteúdos, os relacionados aos Jogos apareceram com maior frequência em relação aos conhecimentos sobre Ginástica, que apresentaram-se com uma frequência um pouco superior aos do elemento da Cultura Corporal Luta. Os referentes à Dança mostraram-se em maior ocorrência que os sobre PCA, que apareceram em menos Planos de Ensino e é justamente nessa lacuna encontrada que justifica-se o Produto Educacional deste estudo.

4.3 Unidades temáticas para cada ciclo do 6º ao 9º ano

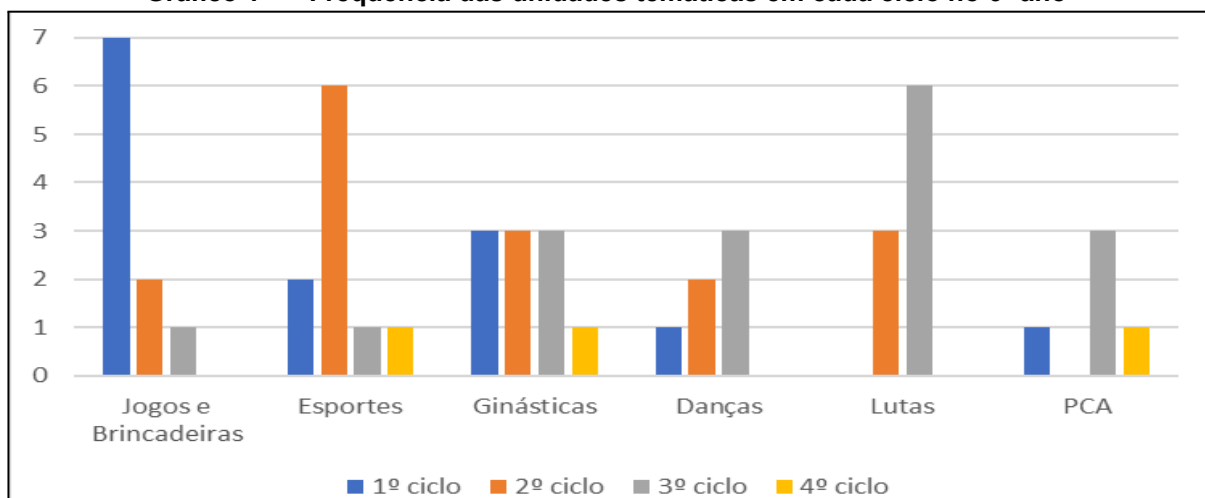
Nesta subseção, utilizou-se gráficos para facilitar a compreensão dos resultados observados a respeito das unidades temáticas descritas nos Planos de Ensino de Educação Física, desenvolvidos para os 6º ao 9º anos.

Foi sinalizado anteriormente que apenas três unidades escolares, das onze participantes, apresentaram em seus Planos de Ensino a sequência de unidades temáticas em total conformidade com o acordado, pelos docentes do componente curricular Educação Física, para os três ciclos estabelecidos pela Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana.

Cabe lembrar que, durante os encontros formativos promovidos pela Secretaria de Educação de Feira de Santana (SEDUC), em 2019, o coletivo docente do componente curricular Educação Física concordaram em seguir uma sequência de unidades temáticas nos três ciclos, sendo o 1º ciclo com Jogos e Brincadeiras e Esportes; o 2º ciclo com Ginásticas e Danças e o 3º ciclo com Lutas e PCA.

Ainda assim, notamos que para o 6º ano a unidade temática Jogos e Brincadeiras aparece, majoritariamente, no 1º ciclo; Esportes predominam no 2º ciclo e Danças, Lutas bem como Práticas Corporais de Aventura (PCA) são descritas, sobretudo, no 3º ciclo, respeitando a sequência citada, como pode ser visto no Gráfico 1.

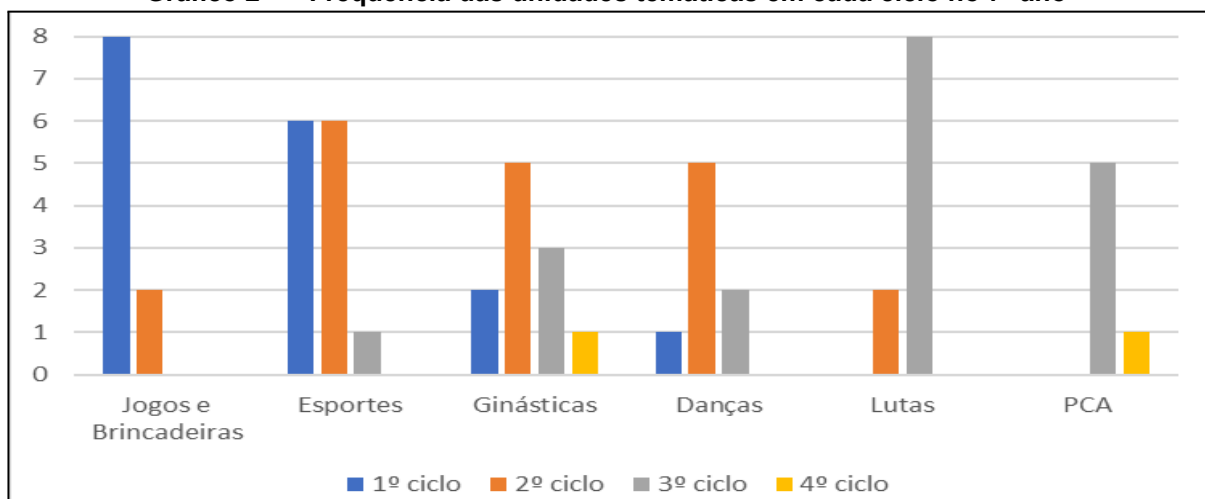
Gráfico 1 — Frequência das unidades temáticas em cada ciclo no 6º ano



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 2 mostra que os Planos de Ensino do 7º ano revelaram um resultado semelhante aos encontrados para o 6º ano a respeito dos Jogos e Brincadeiras, Lutas e PCA. Além disso, a unidade temática Ginásticas também aparece na maioria dos documentos sendo indicada para o 2º ciclo. Isso demonstra que a organização das unidades temáticas para o 7º ano possui maior consonância, quando comparada a do 6º ano, com a sequência estabelecida pelo coletivo docente no ano de 2019.

Gráfico 2 — Frequência das unidades temáticas em cada ciclo no 7º ano



Fonte: Elaboração própria

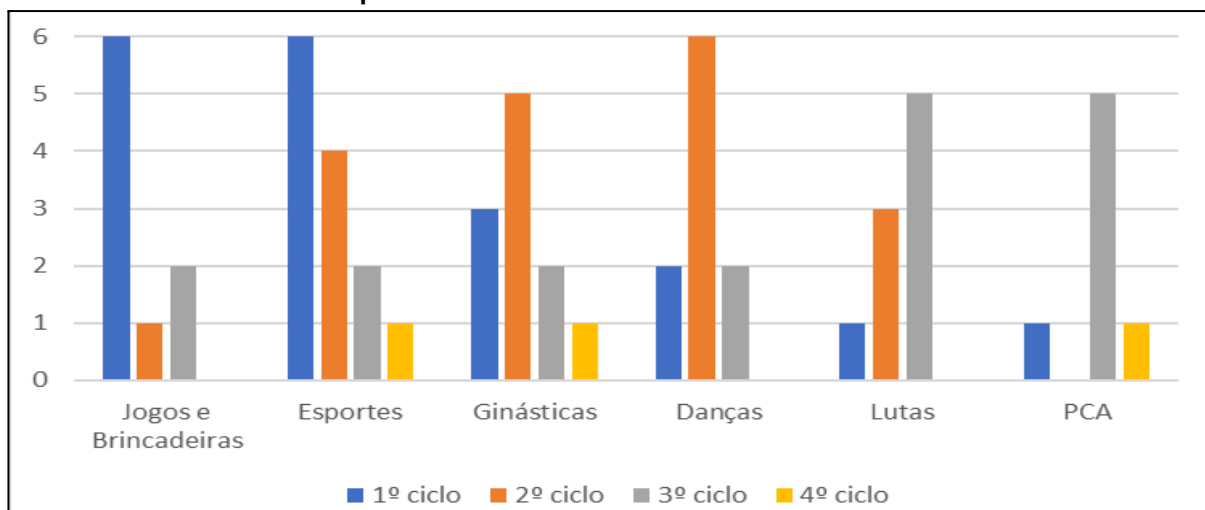
A unidade temática Jogos e Brincadeiras está descrita em mais da metade dos Planos de Ensino desenvolvidos pelos professores para o 8º ano, especialmente no 1º ciclo, concordando com o documento curricular municipal, o qual propõe que este elemento da Cultura Corporal pode ser abordado nas duas últimas séries dos Anos Finais.

É importante relembrar, conforme destacou-se anteriormente (ver Tabela 3), que mesmo havendo a unidade temática Jogos e Brincadeiras nos Planos de Ensino para os 8º e 9º anos, os Objetos de conhecimento que envolvem as Brincadeiras estão presentes em menos da metade dos documentos analisados das onze unidades escolares participantes.

Tendo em vista todas as unidades temáticas e ciclos (1º, 2º e 3º) para o ano letivo, os Planos de Ensino desta série foram os que mais tiveram uma equivalência no tocante ao que foi acordado previamente pelos docentes do componente curricular Educação Física, quando comparada às demais séries dos Anos Finais. Esse fato está ilustrado no Gráfico 3, de modo que fica explícita a prevalência dos Jogos e Brincadeiras, além dos Esportes, no 1º ciclo; Ginásticas e Danças no 2º ciclo e as Lutas bem como as Práticas Corporais de Aventura no 3º ciclo.

Isto sugere que boa parte dos professores elaborou seus Planos de Ensino, para o 8º ano, levando em conta as deliberações feitas com seus pares da disciplina Educação Física, durante os encontros formativos realizados pela SEDUC.

Gráfico 3 — Frequência das unidades temáticas em cada ciclo no 8º ano



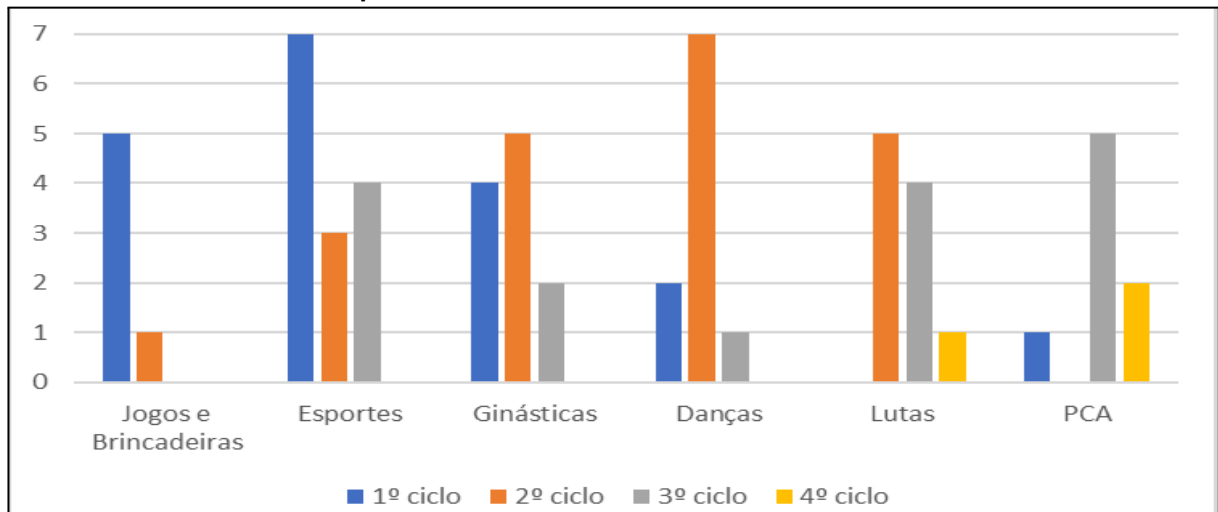
Fonte: Elaboração própria

Grande parte dos Planos de Ensino para o 9º ano, assim como os do 8º ano, apresentaram a unidade temática Jogos e Brincadeiras além de Esportes no 1º ciclo. Os elementos da Cultura Corporal Ginásticas, Danças e Lutas são apresentados como unidades temáticas mais frequentes no 2º ciclo. Práticas Corporais de Aventura, tem maior recorrência no 3º ciclo, assim como apresentado no Gráfico 4.

Um aspecto importante observado durante a leitura dos Planos de Ensino para 7º, 8º e 9º anos é que, por vezes, as unidades temáticas indicadas pelos professores se repetiam¹⁷. Em alguns documentos, tal fato ocorreu em mais de um ciclo, principalmente com Objetos de conhecimento relacionados ao elemento da Cultura Corporal Esportes, de modo que consideramos esse fato para contabilizar a frequência das unidades temáticas em cada ciclo destas séries.

¹⁷ A saber, a repetição de unidades temáticas em mais de um ciclo ocorreu nos Planos de Ensino das unidades escolares da seguinte forma: em três escolas para o 7º ano (Esportes, Ginásticas e PCA); em uma escola para o 8º ano (Esportes, Ginásticas e PCA) e em quatro escolas para o 9º ano (Esportes, Ginásticas, Danças e Lutas). Alguns Planos de Ensino apresentaram até três unidades temáticas para o mesmo ciclo, mas não necessariamente em todos os ciclos.

Gráfico 4 — Frequência das unidades temáticas em cada ciclo no 9º ano



Fonte: Elaboração própria

4.4 Objetos de conhecimento utilizados para as unidades temáticas dos 6º ao 9º anos

Antes de dissertar sobre os Objetos de conhecimento identificados nas unidades temáticas, para cada uma das séries que compõem os Anos Finais do Ensino Fundamental, é necessário destacar algumas diferenças e semelhanças entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), no que diz respeito aos Objetos de conhecimento sugeridos por estes documentos para o ensino da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A primeira diferença evidente entre estes referenciais curriculares está na quantidade de unidades temáticas, sendo elencadas seis na BNCC e oito no DCRB que, além das seis unidades temáticas listadas na BNCC, prescreve também “Capoeira” e “Saúde, lazer e práticas corporais”. Outro aspecto envolve os Objetos de conhecimento que, de modo geral, são os mesmos, mudando apenas a forma como estão dispostos para as séries, dependendo do elemento da Cultura Corporal. Uma grande semelhança existente nestes documentos oficiais, é que na unidade temática Jogos e Brincadeiras não estão indicados conteúdos para os 8º/9º anos.

Para facilitar a visualização, desenvolveu-se os Quadros 2 e 3, para os 6º/7º e 8º/9º anos, respectivamente.

Quadro 2 — Comparação entre os Objetos de conhecimento propostos pela BNCC e DCRB para os 6º e 7º anos

Unidade temática	Objetos de conhecimento	
	BNCC	DCRB
Jogos e Brincadeiras	Jogos eletrônicos	Jogos eletrônicos Jogos e brincadeiras populares Jogos adaptados e Jogos de tabuleiro
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios Relações culturais
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica geral Ginástica circense Ginástica de condicionamento físico
Danças	Danças urbanas	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana Danças urbanas
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do Brasil e do mundo Lutas de matriz indígena e africana
Práticas Corporais de Aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura urbanas
Capoeira	-	Capoeira, história e cultura: o ritual, malícia, a dança, a teatralização, o jogo, a luta, o canto, o toque dos instrumentos, a gestualidade e a ética da capoeira
Saúde, lazer e práticas corporais	-	Saúde, doença, lazer ativo, práticas corporais, atividade física, sedentarismo

Fonte: Elaboração própria a partir de informações retiradas da BNCC e DCRB

O Quadro 3, assim como o anterior, traz um comparativo entre a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular Referencial da Bahia, a respeito de como as unidades temáticas estão descritas em cada um destes documentos e, sobretudo, quais são os Objetos de conhecimento indicados por ambos para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Apesar do DCRB estar

fundamentado na BNCC, os objetos de conhecimento variam ou não são os mesmos ao observar os listados para os 6º/7º e 8º/9º anos para as mesmas unidades temáticas.

Quadro 3 — Comparação entre os Objetos de conhecimento propostos pela BNCC e DCRB para os 8º e 9º anos

Unidade temática	Objetos de conhecimento	
	BNCC	DCRB
Jogos e Brincadeiras	-	-
Esportes	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios Relações culturais Eventos esportivos
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal	Ginástica geral Ginástica de condicionamento físico
Danças	Danças de salão	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana Danças urbanas
Lutas	Lutas do mundo	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana Gestualidade nas lutas
Práticas Corporais de Aventura	Práticas corporais de aventura na natureza	Práticas corporais de aventura na natureza
Capoeira	-	Capoeira, história e cultura: o ritual, malícia, a dança, a teatralização, o jogo, a luta, o canto, o toque dos instrumentos, gestualidade e a ética da capoeira
Saúde, lazer e práticas corporais	-	Saúde, doença, lazer ativo, práticas corporais, promoção da saúde Noções básicas de primeiros socorros

Fonte: Elaboração própria a partir de informações retiradas da BNCC e DCRB

Notoriamente o DCRB, a partir dos Objetos de conhecimento listados para a maioria das unidades temáticas, amplia as possibilidades de conteúdos a serem trabalhados nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao longo do processo de análise e interpretação dos dados, inferiu-se que a maioria dos Planos de Ensino trazem perspectivas que abarcam as indicações contidas no DCRB, mesmo quando não referenciado nos planejamentos analisados.

No que se refere ao processo de análise dos Objetos de conhecimento, inicialmente foi realizada uma tabulação, para organizá-los e sistematizá-los. Em seguida, foi feita a categorização dos dados de modo que os conteúdos encontrados, para suas respectivas unidades temáticas, foram simplificados em termos que indicam os principais Objetos de conhecimento utilizados em cada uma das séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Estas categorias emergiram após a leitura e interpretação dos dados, juntamente com a fundamentação pertinente às discussões sobre os elementos da Cultura Corporal.

Por exemplo, o conteúdo Jogos eletrônicos pode envolver conhecimentos sobre conceito; história; tipos; características; sentidos e significados; consequências etc.; entretanto, condensou-se todos os conhecimentos envolvidos num termo central, isto é, Jogos eletrônicos com o intuito de otimizar a identificação dos conteúdos recorrentes.

Ainda para melhorar a compreensão, foram elaborados gráficos que simplificam a visualização dos resultados encontrados sobre os Objetos de conhecimento — de cada um dos seis elementos da Cultura Corporal em cada série dos Anos Finais — obedecendo a seguinte ordem de unidades temáticas: Jogos e Brincadeiras; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas e Práticas Corporais de Aventura.

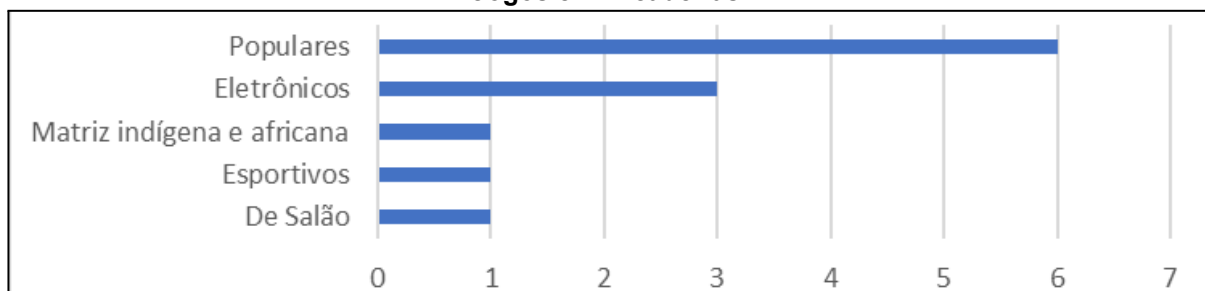
4.4.1 Objetos de conhecimento utilizados no 6º ano

Os objetos de conhecimento recorrentes no 6º ano, para unidade temática Jogos e Brincadeiras, são os Jogos e Brincadeiras populares, incluindo também aqueles de matriz indígena e africana, apontados no DCRB para o 6º e 7º anos. Contudo, na BNCC estes conhecimentos são propostos apenas para os Anos

Iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, com maior incidência, estão os Jogos Eletrônicos, recomendados nos dois documentos curriculares citados.

O Gráfico 5 mostra os conteúdos jogos de matriz indígena e africana, jogos de salão e esportivos separadamente, pois estes apareceram de modo isolado em Planos de Ensino de unidades escolares distintas.

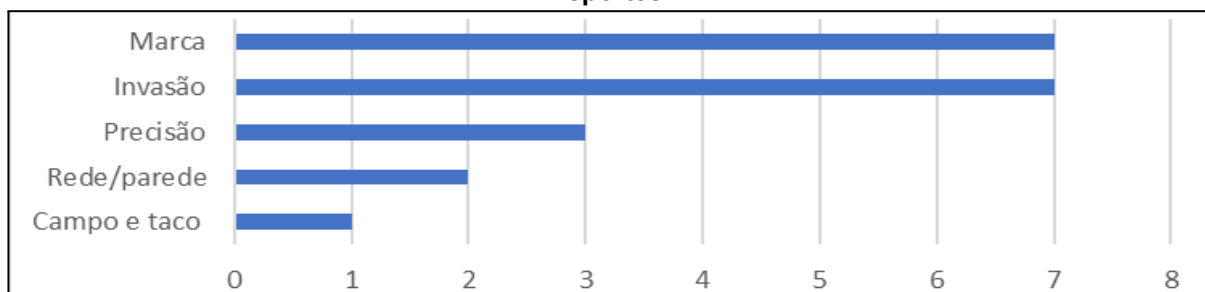
Gráfico 5 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 6º ano para a unidade temática Jogos e Brincadeiras



Fonte: Elaboração própria

No Gráfico 6, nota-se que na unidade temática Esportes, os Objetos de conhecimento mais utilizados no 6º ano são os Esportes de marca, indicados apenas no DCRB para esta série, sendo o atletismo mais citado; e os Esportes de invasão, primeiramente com o futsal que é seguido, em menor frequência, pelo handebol. Os Esportes de precisão — indicados apenas na BNCC; rede/parede e campo e taco — listados apenas no DCRB — têm menor incidência nos Planos de Ensino investigados. Tomando como base os Objetivos de ensino propostos pelo Caderno de Objetivos de Aprendizagem e suas ações-chave para progressão do conhecimento, todos os conteúdos citados nos Planos de Ensino do 6º ano, para a unidade temática Esportes, contemplam o documento curricular do município.

Gráfico 6 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 6º ano para a unidade temática Esportes



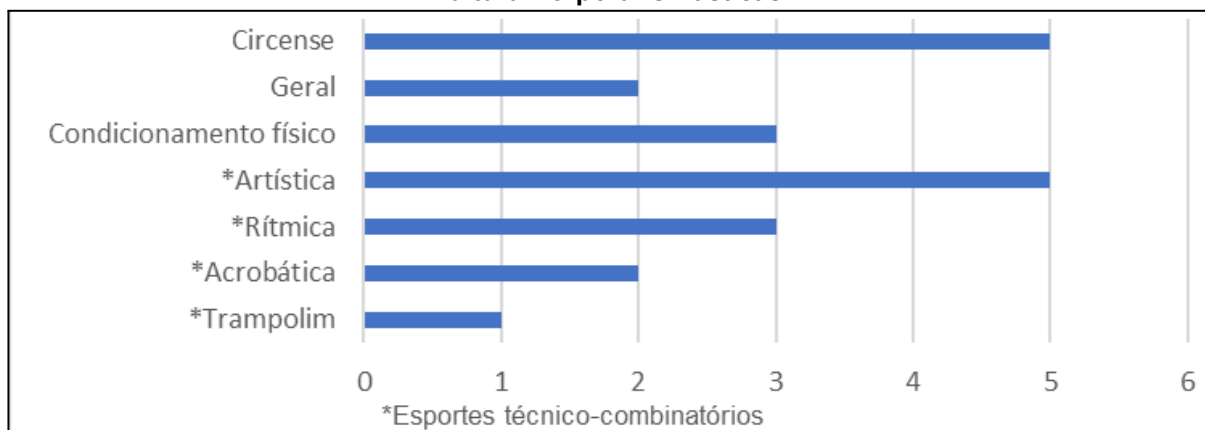
Fonte: Elaboração própria

Com relação a unidade temática Ginásticas, considerou-se os Esportes técnico-combinatórios — ginástica artística, ginástica rítmica, ginástica acrobática, ginástica de trampolim etc. — pertencentes ao elemento da Cultura Corporal Ginástica, indo na contramão¹⁸ do que está posto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁹.

Identificou-se que, em quase metade dos Planos de Ensino, os Objetos de conhecimento mais frequentes no 6º ano foram a Ginástica circense, indicada apenas no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), e a Ginástica artística, listada em ambos documentos curriculares comparados anteriormente e considerando-a como Esporte técnico-combinatório.

As Ginásticas de condicionamento físico e rítmica estão em seguida e, em menor quantidade, estão elencados os Objetos de conhecimento Ginástica geral e acrobática. A Ginástica de trampolim foi citada exclusivamente em um Plano de Ensino analisado. Esses dados podem ser observados no Gráfico 7.

Gráfico 7 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 6º ano envolvendo o elemento da Cultura Corporal Ginásticas



Fonte: Elaboração própria

¹⁸ Esta opção foi feita levando em consideração os tipos de ginástica, visto que estes esportes também são considerados ginásticas competitivas, além disso, estas de fato foram apresentadas em alguns Planos de Ensino compondo a unidade temática Ginásticas. Sendo assim, pôde-se identificar que, mesmo com a ausência desta unidade temática em alguns Planos de Ensino desenvolvidos para o 6º ano, os conhecimentos que envolvem esse tema estavam listados, ainda que em outro elemento da Cultura Corporal.

¹⁹ “³⁸ As denominadas ginásticas competitivas foram consideradas como práticas esportivas e, por tal motivo, foram alocadas na unidade temática Esportes com outras modalidades técnico-combinatórias. Essas modalidades fazem parte de um conjunto de esportes que se caracterizam pela comparação de desempenho centrada na dimensão estética e acrobática do movimento, dentro de determinados padrões ou critérios técnicos. Portanto, contempla as modalidades de ginástica acrobática, aeróbica esportiva, artística, rítmica e de trampolim” (Brasil, 2018).

Os Objetos de conhecimento apresentados para a unidade temática Danças aparecem de forma diversa nos documentos analisados (ver Gráfico 8). Em alguns Planos de Ensino existe um agrupamento com vários conteúdos, outros elegem somente um que contempla os que são mais indicados e há ainda os que sugerem conteúdos que destoam dos mais frequentes.

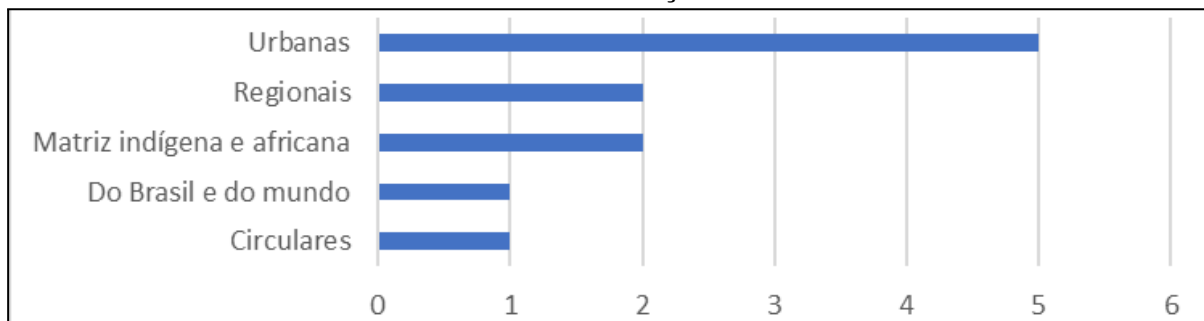
Com maior recorrência, no que diz respeito ao elemento da Cultura Corporal Dança para o 6º ano, aparecem as Danças Urbanas — recomendadas nos documentos curriculares nacional e estadual — principalmente o Hip Hop. As Danças de matriz indígena e africana como Objeto de conhecimento, indicado apenas no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), assim como as Danças regionais, não sugeridas para o 6º ano em nenhum dos documentos, aparecem em seguida de modo equivalente. Um Plano de Ensino se diferencia dos demais propondo apenas Danças Circulares²⁰ como Objeto de conhecimento para esta série.

A escolha dos conteúdos Danças regionais e Danças circulares revela, mais uma vez, a autonomia dos docentes na elaboração dos Planos de Ensino, seja, entre outros aspectos, por interesse particular; necessidade de adequação à realidade; desconhecimento do que é proposto nos documentos curriculares, exceto se levarmos em conta que o Caderno de Objetivos de Aprendizagem faz referência a danças do contexto regional, no segundo objetivo de aprendizagem²¹, com as ações-chave introduzir e aprofundar no 6º ano e consolidar no 7º ano.

²⁰ Com relação a este Objeto de conhecimento, não é possível afirmar se ele refere-se às Danças Circulares de modo geral, as quais também englobam também as ditas Danças sagradas, ou diz respeito somente às danças circulares que envolvem as manifestações populares brasileiras — como, por exemplo, a ciranda, quadrilha, samba de roda, carimbó etc. — de modo a serem compreendidas como Danças regionais, pois não estava sinalizado no Plano de Ensino nenhum assunto específico que pudesse elucidar essa questão.

²¹ “2. Experimentar e identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto local, regional e no mundo valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas (matrizes indígenas e africanas).” (Feira de Santana, 2018, p. 24-25).

Gráfico 8— Objetos de conhecimento mais utilizados no 6º ano para a unidade temática Danças



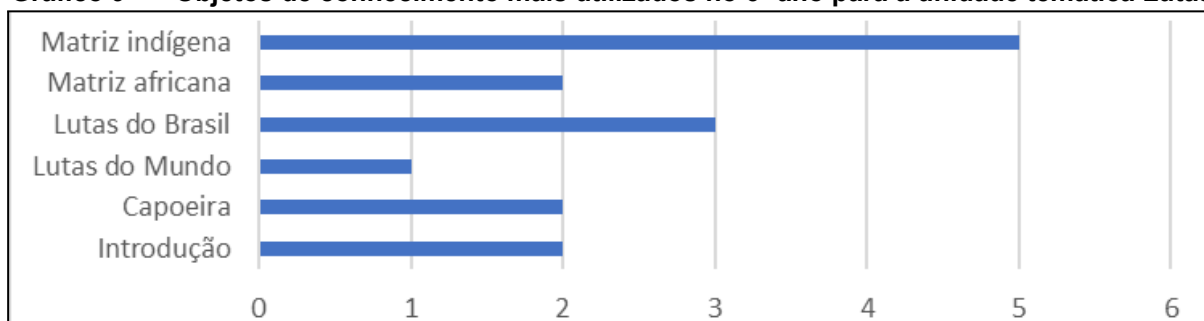
Fonte: Elaboração própria

É relevante, sobre a unidade temática Lutas, rememorar o que está manifestado nos documentos curriculares nacional e estadual para os 6º e 7º anos. A Base Nacional Comum Curricular sugere o ensino das Lutas do Brasil, já o Documento Curricular Referencial da Bahia, além destas, aconselha que Lutas do mundo e as de matriz indígena e africana também sejam ensinadas.

O documento curricular, por último citado, traz a unidade temática “Capoeira” que optou-se em considerar como Objeto de conhecimento nesta pesquisa, com o propósito de otimizar o processo analítico, e, também, por levar-se em conta que no Caderno de Objetivos de Aprendizagem a capoeira é compreendida como Objeto de conhecimento pertencente a unidade temática Lutas.

Verificou-se que Lutas indígenas é o Objeto de conhecimento mais abordado nos Planos de Ensino para o 6º ano e, logo após este, vem Lutas do Brasil. Introdução às lutas (Gênese e fundamentos), Lutas de matriz africana e Capoeira aparecem numa frequência menor de documentos examinados. Estes resultados podem ser observados, a seguir, no Gráfico 9:

Gráfico 9 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 6º ano para a unidade temática Lutas

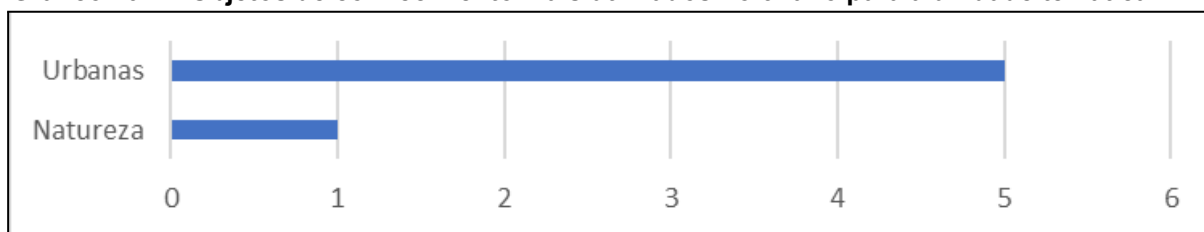


Fonte: Elaboração própria

A unidade temática Práticas Corporais de Aventura (PCA) está preconizada em menos da metade dos Planos de Ensino. Verificamos, no entanto, que os Objetos de conhecimento selecionados pelos professores são semelhantes, pois abordam as PCA de acordo com o ambiente onde são realizadas — urbanas ou na natureza — do mesmo modo como está referenciado nos documentos curriculares nacional²², estadual e municipal. Assim como mostrado no Gráfico 10.

Todos os documentos analisados trazem conteúdos sobre PCA urbanas, predominantemente o Parkour e as PCA sobre rodas (skate, patins e bike). Destoando disso, aparece um Plano de Ensino para o 6º ano que, além das PCA urbanas, descreve PCA na natureza (trekking, arvorismo, mountain bike e escalada).

Gráfico 10 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 6º ano para a unidade temática PCA



Fonte: Elaboração própria

4.4.2 Objetos de conhecimento utilizados no 7º ano

O Objeto de conhecimento categorizado como *Aspectos Gerais*²³ engloba diferentes conhecimentos, indicados pelos professores, sobre jogos como conceitos; classificações; tipos; diferença entre jogo e esporte, entre outros. Identificamos também o conteúdo Jogos do mundo que foi indicado em dois Planos de Ensino e respeitamos, a título de análise, esta escolha dos docentes visto que a Habilidade EF67EF01BA²⁴ — elencada no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)

²² “Uma indicação interessante da BNCC é que as Práticas Corporais de Aventura sejam diferenciadas em ‘na natureza’ ‘urbanas’, de acordo com o ambiente onde são realizadas; mas isto é apenas uma referência, não uma regra; afinal, como indicado no documento, uma corrida de orientação ou de aventura pode ser desenvolvida no meio urbano ou na natureza.” (Inácio, 2021, p. 2).

²³ Assim como na análise do Planos de Ensino do 6º ano, utilizou-se termos centrais para categorizar os conteúdos, visto que algumas peculiaridades foram observadas, com relação aos Objetos de conhecimento adotados nas unidades temáticas Jogos e Brincadeiras, Ginásticas, Danças e Lutas no 7º ano.

²⁴ “Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e **do mundo**, incluindo aqueles de **matriz indígena e africana**, e demais práticas

— faz referência ao termo. Nos 3º e 5º Objetivos de aprendizagem do Caderno de Objetivos de Aprendizagem (COA), para o elemento da Cultura Corporal Jogos e brincadeiras²⁵, o termo também é citado. Apesar dos Jogos de matriz indígena e africana não estarem apontados no DCRB como Objetos de conhecimento, eles são citados na Habilidade supracitada e também foram utilizados na contagem.

O gráfico 11 mostra que o Objeto de conhecimento Jogos eletrônicos aparece preponderantemente nos Planos de Ensino para o 7º ano. Quantitativamente, logo depois, estão os Jogos e brincadeiras populares e, em seguida, vem os Jogos de tabuleiro, com o conteúdo Xadrez explicitado em apenas um planejamento anual. Em número que varia de um a dois Planos de Ensino, aparecem Aspectos Gerais, Jogos cooperativos e competitivos, Matriz indígena, Matriz africana, Jogos adaptados e Jogos do mundo.

Estes resultados demonstram que grande parte dos Planos de Ensino estão de acordo com os documentos curriculares nacional e estadual, tendo em vista o conteúdo Jogos eletrônicos. O DCRB e o COA são contemplados ao considerarmos os Objetos de conhecimento Jogos e Brincadeiras populares, Jogos adaptados e Jogos de tabuleiro listados nos Planos de Ensino do 7º ano.

Gráfico 11 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 7º ano para a unidade temática Jogos e Brincadeiras



Fonte: Elaboração própria

corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.” (Bahia, 2020, p.317, grifos nossos).

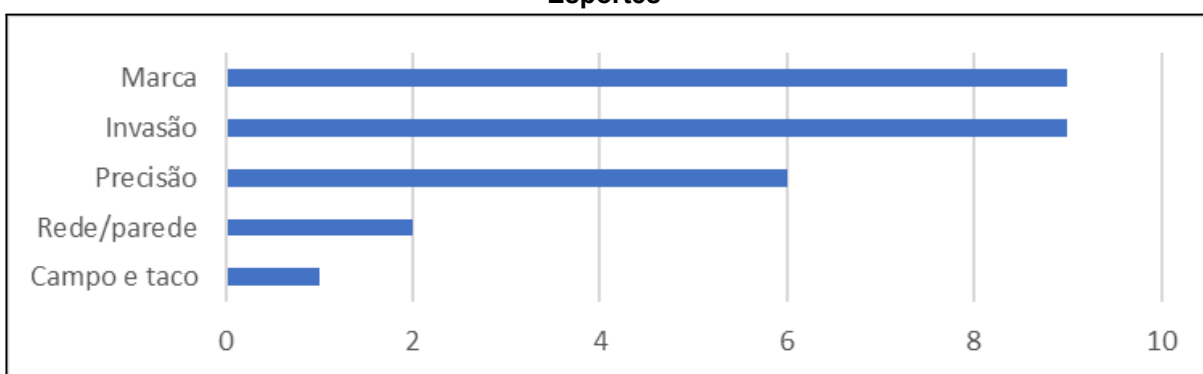
²⁵ Vide a tabela presente no item 1.2.1 do Anexo B.

Retomando o paralelo realizado entre BNCC e DCRB (ver Quadro 2), cabe ressaltar que o único Objeto de conhecimento em comum, prescrito para 6º e 7º anos, são os Esportes de invasão e os técnico-combinatórios, estes últimos foram considerados como ginásticas competitivas nesta pesquisa. O documento curricular nacional propõe que, além deste, sejam ensinados também os Esportes de marca, já o do estado da Bahia acrescenta os Esportes de rede/parede e os Esportes de campo e taco.

Numa quantidade expressiva de Planos de Ensino estão manifestados os Esportes de marca — com destaque para o atletismo — e os Esportes de invasão — com handebol, basquete e futsal/futebol aparecendo em número equivalente e, em menor recorrência, o frisbee. Os Esportes de precisão indicados como Objeto de conhecimento são demonstrados, logo após, com bocha e boliche. Dois Planos de Ensino descrevem Esportes de rede/parede, indicando voleibol, peteca, badminton, street tennis e squash. Apenas um documento analisado lista Esportes de campo e taco, mas não sinaliza qual esporte específico a ser ensinado. No Gráfico 12 essas informações podem ser observadas.

Recorrendo, mais uma vez, aos Objetivos de ensino organizados no Caderno de Objetivos de Aprendizagem (COA) foi possível identificar que todos os conteúdos — que aparecem nos Planos de Ensino de Educação Física para o 7º ano — estão presentes, sendo principalmente direcionados com as ações-chave *aprofundar* e *consolidar*.

Gráfico 12 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 7º ano para a unidade temática Esportes



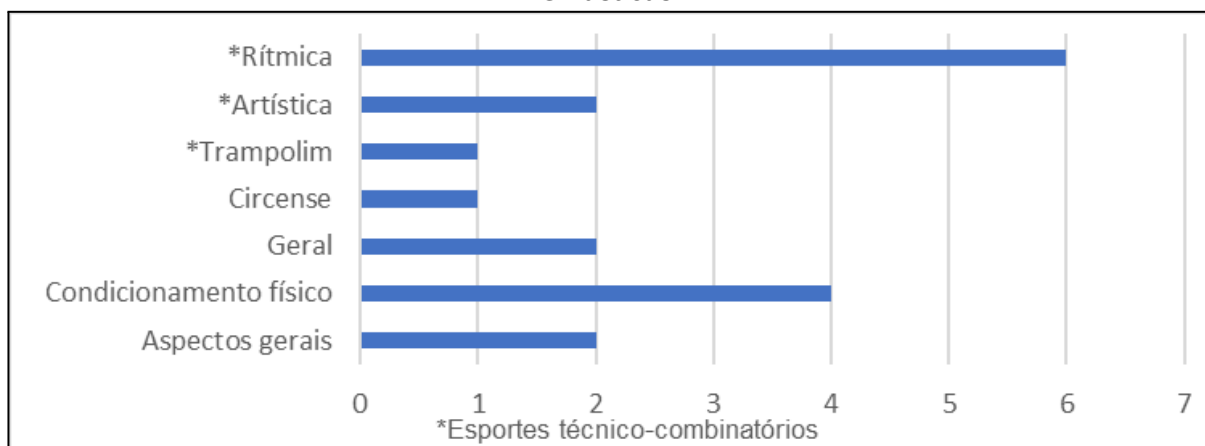
Fonte: Elaboração própria

Os Planos de Ensinos para o 7º ano revelaram conhecimentos diversos sobre ginástica — tais sejam: fundamentos, métodos ginásticos, tipos, questões sociais etc. — os quais foram compilados e categorizados como Aspectos Gerais.

As Ginásticas competitivas, consideradas como Esportes técnico-combinatórios em todos os documentos curriculares utilizados para balizar este estudo, foram categorizadas nesta análise como Objetos de conhecimento para a unidade temática Ginásticas durante a interpretação dos dados. À vista disso, verificamos que o conteúdo Ginástica rítmica²⁶ foi escolha majoritária dos docentes para o 7º ano, bem como a Ginástica de condicionamento físico, sugerida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), que aparece em um número menor de Plano de Ensino.

As Ginásticas geral e circense, consideradas como objetos de conhecimento para os 6º e 7º anos, no DCRB, estão descritas em somente um planejamento anual, como pode ser visto, a seguir, no Gráfico 13.

Gráfico 13 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 7º ano para a unidade temática Ginásticas



Fonte: Elaboração própria

A BNCC propõe somente um Objeto de conhecimento para a unidade temática Danças, as Danças Urbanas, o qual é muito abrangente. Isso proporciona

²⁶Enquanto esporte técnico-combinatório, a Ginástica Rítmica (GR) ou Ginástica Rítmica Desportiva (GRD) faz parte dos Objetivos de ensino (Habilidades), para a unidade temática Esportes, admitidos para os 6º e 7º anos na BNCC e no DCRB. Do mesmo modo, os esportes técnico-combinatórios são citados em Objetivos de aprendizagem do COA.

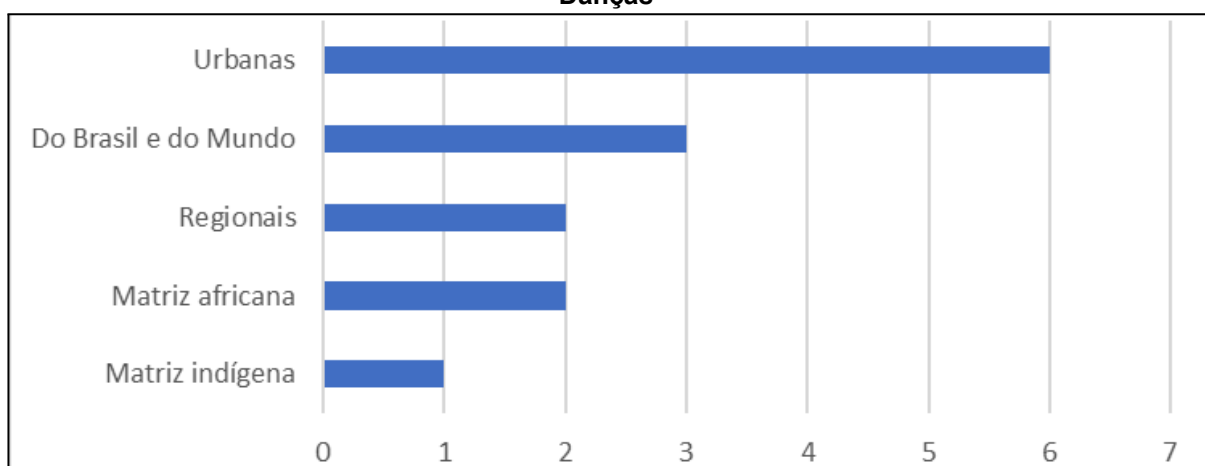
ao docente grande possibilidade de escolha dos conteúdos específicos em esfera local, regional, nacional e mundial.

Já o documento curricular da Bahia vai além do conteúdo supracitado e amplia, ainda mais, as opções de objetos de conhecimento que podem ser selecionados para o 7º ano, visto que sugere as Danças do Brasil e do mundo e inclui, também, as Danças de matriz indígena e africana.

O Gráfico 14 revela que o objeto de conhecimento Danças urbanas é representado em mais da metade dos planejamentos investigados. Posteriormente, aparece o conteúdo Danças do Brasil e do mundo. Dois Planos de Ensino trazem também as Danças regionais que, em nosso entendimento, poderiam ser contabilizadas como Danças do Brasil e do mundo, mas preferiu-se manter a forma como foi escrito pelos docentes. Em menor frequência são citadas as Danças de matriz indígena e africana.

Os resultados encontrados, a partir da verificação dos Planos de Ensino do 7º ano, denotam que os objetos de conhecimento identificados correspondem àqueles elencados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e mencionados nos objetivos de aprendizagem do Caderno de Objetivos de Aprendizagem.

Gráfico 14 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 7º ano para a unidade temática Danças



Fonte: Elaboração própria

Sobre a unidade temática Lutas é importante frisar que a BNCC faz alusão apenas para as Lutas do Brasil, como Objeto de conhecimento para os 6º e 7º anos.

Em compensação, o documento curricular estadual acrescenta àquele, os conteúdos Lutas do mundo e Lutas de matriz indígena e africana.

Já foi mencionado que o DCRB prescreve a Capoeira como unidade temática para todos os Anos Finais do Ensino Fundamental. Por isso, quando identificado o conteúdo Lutas do Brasil descrevendo especificamente o assunto Capoeira²⁷, consideramos apenas a luta especificamente indicada, de modo que o Objeto de conhecimento Lutas do Brasil somente foi contabilizado quando descrito sem destacar uma luta específica.

O conteúdo Aspectos gerais abarca todos os conhecimentos pertencentes ao elemento da Cultura Corporal Lutas indicados nos Planos de Ensino, mas que não estão estabelecidos como objetos de conhecimento na Base Nacional Comum Curricular e no Documento Curricular Referencial da Bahia. Neste caso, origem; história; fundamentos básicos; classificação; regras; características; conceitos de luta, arte marcial e esportes de combate etc., fazem parte do objeto de conhecimento categorizado como Aspectos gerais para a unidade temática Lutas no 7º ano.

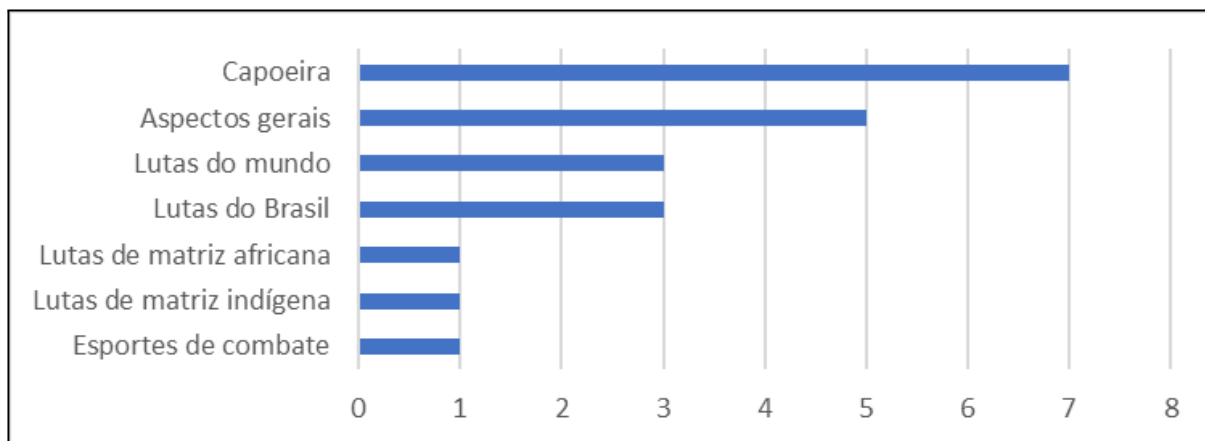
No processo investigativo, identificou-se que o conteúdo Capoeira aparece expressivamente nos Planos de Ensino. Em seis Planos de Ensino é elencado como objeto de conhecimento e em um planejamento aparece como assunto referente ao conteúdo Lutas do Brasil, juntamente com o assunto jiu jitsu brasileiro.

Os conhecimentos relacionados ao objeto de conhecimento categorizado como Aspectos gerais, estão descritos em planejamentos anuais para o componente curricular Educação Física de cinco escolas. Os objetos de conhecimento Lutas do Brasil e Lutas do mundo estão sugeridos em quantidade equivalente de Planos de Ensino, já os Esportes de combate aparecem em apenas um documento examinado.

²⁷ Optamos por verificar o termo *capoeira* como objeto de conhecimento, tendo em vista a importância desta luta no cenário baiano.

As lutas de matriz indígena e africana²⁸ aparecem em apenas dois planejamentos, sendo uma em cada, conforme ilustrado no Gráfico 15.

Gráfico 15 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 7º ano para a unidade temática Lutas



Fonte: Elaboração própria

Tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) propõem, para a unidade temática Práticas Corporais de Aventura (PCA) no 7º ano, o objeto de conhecimento Práticas corporais de aventura urbanas. O Caderno de Objetivos de Aprendizagem também inclui estas práticas nos objetivos de aprendizagem para esta série.

Apesar da unidade temática PCA estar listada em mais da metade dos Planos de Ensino do 7º ano, percebemos duas semelhanças ao que foi observado nos documentos referentes ao 6º ano. Na primeira, o objeto de conhecimento denominado PCA urbanas está descrito em todos os Planos de Ensino explorados, na segunda, somado ao conteúdo citado, apareceu as PCA na natureza em um único planejamento anual. Isto pode ser observado no Gráfico 16.

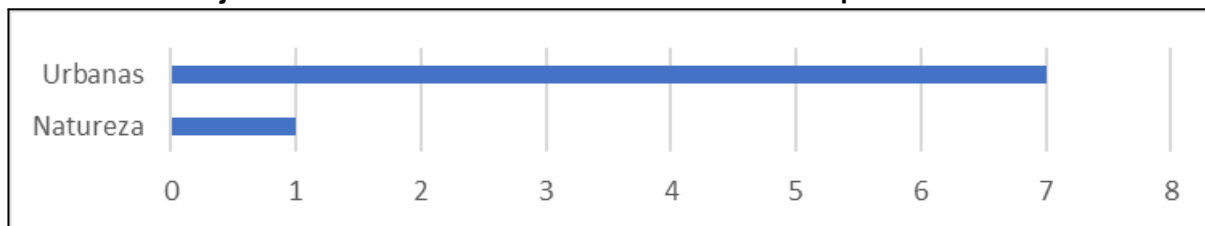
A diferença essencial que identificou-se, no tocante ao Objeto de conhecimento PCA urbanas, está justamente na escolha dos assuntos específicos para este conteúdo, pois o slackline foi descrito na maioria dos Planos de Ensino

²⁸ No DCRB o objeto de conhecimento é descrito como *Lutas de matriz indígena e africana*, contudo, no Gráfico 15 este foi desmembrado em Lutas de matriz indígena e Lutas de matriz africana, visto que foram assim apresentados — de maneira separada — nos Planos de Ensino do 7º ano. Da mesma forma *Lutas do Brasil e do mundo*, assim indicado no referencial curricular estadual, também foi separado em Lutas do Brasil e Lutas do mundo, conforme apareceram nos planejamentos dos professores.

para o 7º ano. Por outro lado, os assuntos parkour, escalada artificial e skate são mostrados de modo equitativo e em menor quantidade de planejamentos anuais.

No Plano de Ensino em que aparece o Objeto de conhecimento PCA na natureza — tal documento pertence à mesma unidade escolar na qual este conteúdo está prescrito também para o 6º ano — os assuntos citados são trekking, arvorismo, mountain bike e escalada (os mesmos utilizados na série anterior).

Gráfico 16 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 7º ano para a unidade temática PCA



Fonte: Elaboração própria

4.4.3 Objetos de conhecimento utilizados no 8º ano

A unidade temática Jogos e brincadeiras não está prevista, para os 8º e 9º anos, nos documentos curriculares de esfera nacional e estadual. A exceção é demonstrada no Caderno de Objetivos de Aprendizagem — documento da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana — que apresenta objetivos de aprendizagem que incluem o elemento da Cultura Corporal Jogos e brincadeiras para estas séries.

Entre os Planos de Ensino para o 8º ano, apenas dois não traziam a unidade temática relacionada aos Jogos e brincadeiras²⁹. Entretanto, os Objetos de conhecimento eleitos nos demais estavam descritos de maneira variada — aparentando serem escolhas particulares de cada docente, uma vez que a BNCC e o DCRB não trazem orientações nesse sentido. Outra explicação plausível para tais escolhas, seria a utilização do Caderno de Objetivos de Aprendizagem no processo de elaboração destes planejamentos de ensino.

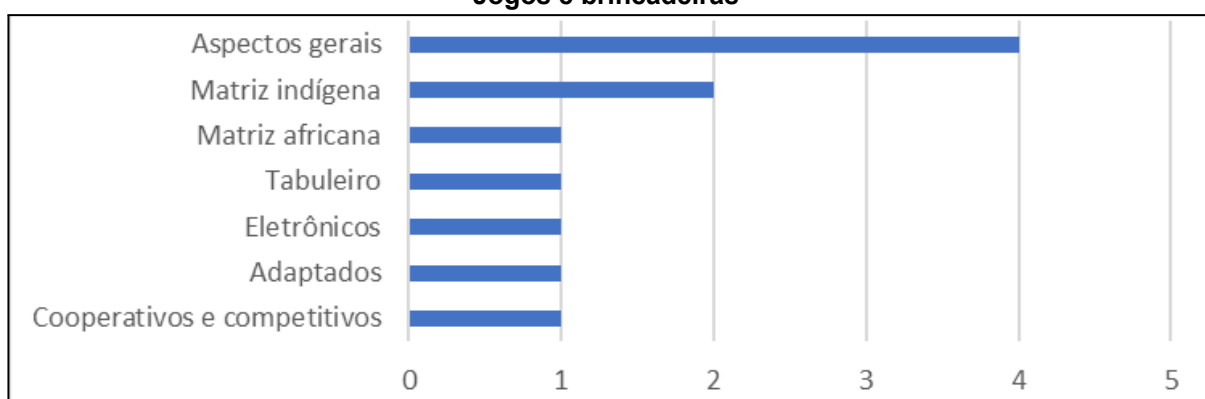
Para facilitar a identificação, alguns conteúdos foram agrupados na categoria Aspectos gerais, assim como foi feito na etapa de classificação dos Objetos de conhecimentos de algumas unidades temáticas dos 6º e 7º anos. A saber, os

²⁹ Em alguns Planos de Ensino de Educação Física para 8º e 9º anos, a unidade temática correspondente a dos Jogos e brincadeiras apareceu apenas referida como *Jogos* (ver Tabela 3).

conteúdos assim categorizados estavam relacionados à introdução; história; tipos de jogos (cooperativos e competitivos)³⁰; “jogos e brincadeiras no cotidiano familiar e social”; “jogos e brincadeiras e suas transformações a partir dos avanços tecnológicos” e “resgate a jogos e brincadeiras da herança cultural”.

Além de Aspectos gerais, que foram mostrados em grande parte dos Planos de Ensino, os demais objetos de ensino foram descritos foram jogos competitivos e cooperativos; jogos de tabuleiro; jogos de matriz indígena; jogos de matriz africana; jogos eletrônicos e jogos adaptados. Tais informações estão ilustradas no Gráfico 17.

Gráfico 17 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 8º ano para a unidade temática Jogos e brincadeiras



Fonte: Elaboração própria

Ao analisar a unidade temática Esportes, nos Planos de Ensino desenvolvidos para o 8º ano, observou-se a prevalência de três Objetos de conhecimento igualmente³¹ sugeridos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) (ver Quadro 3): Esportes de invasão; de rede/parede e os de campo e taco. Além desses, identificou-se assuntos diversos que compuseram o Objeto de conhecimento categorizado como Aspectos gerais (conceitos; classificações; modalidades; categorias; fundamentos; transformações histórico-sociais; formas de disputa; “questões mercadológicas e

³⁰O conteúdo jogos cooperativos e competitivos foi descrito em um Plano de Ensino como único objeto de conhecimento para a unidade temática Jogos, por isso, optou-se por contabilizá-lo fora da categoria *Aspectos Gerais*. Sendo assim, o referido conteúdo aparece isolado no Gráfico 17.

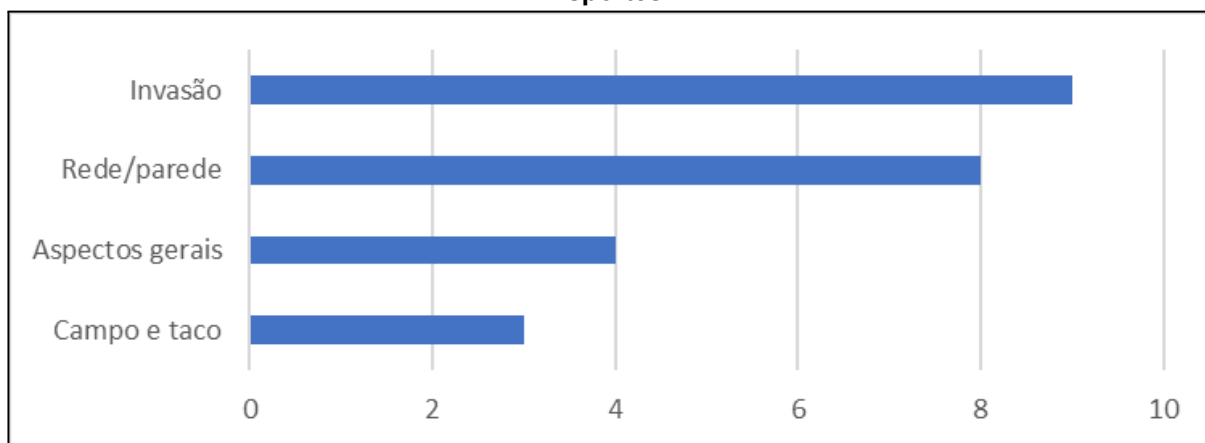
³¹ A BNCC e o DCRB apontam, para a unidade temática Esportes, os objetos de conhecimento Esportes de invasão; rede/parede e campo/taco para os 8º e 9º anos. A diferença é que um documento sugere, também, os Esportes de combate e o outro propõe, além daqueles, os Esportes técnico-combinatórios, respectivamente.

mediáticas” etc). Este objeto de conhecimento teve recorrência em quatro Planos de Ensino.

Verificou-se a predominância do Objeto de conhecimento Esportes de invasão, especialmente futsal/futebol, handebol e basquete. Dois Planos de Ensino indicavam esportes ainda não citados: dodgeball e rugby. Em equivalência aos esportes de invasão mais citados, apareceram o voleibol para o conteúdo Esportes de rede/parede e — em menor número, mas demonstrando certa variedade — foram listados os assuntos tênis de mesa, squash, badminton e street tênis.

Com relação aos Esportes de campo e taco, os assuntos críquete e beisebol foram apresentados equitativamente, isto é, duas vezes cada. No entanto, estes apareceram juntos em um planejamento anual e isolados em outros dois, totalizando três Planos de Ensino. O Gráfico 18 mostra os dados mencionados.

Gráfico 18 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 8º ano para a unidade temática Esportes



Fonte: Elaboração própria

Os Objetos de conhecimento para a unidade temática Ginásticas, previstos na BNCC para os 8º e 9º anos, são Ginásticas de condicionamento físico e de conscientização corporal. Estes são citados nos objetivos de aprendizagem do Caderno de Objetivos de Aprendizagem. As Ginásticas de condicionamento físico estão igualmente indicadas no DCRB, que sugere, também, a Ginástica Geral.

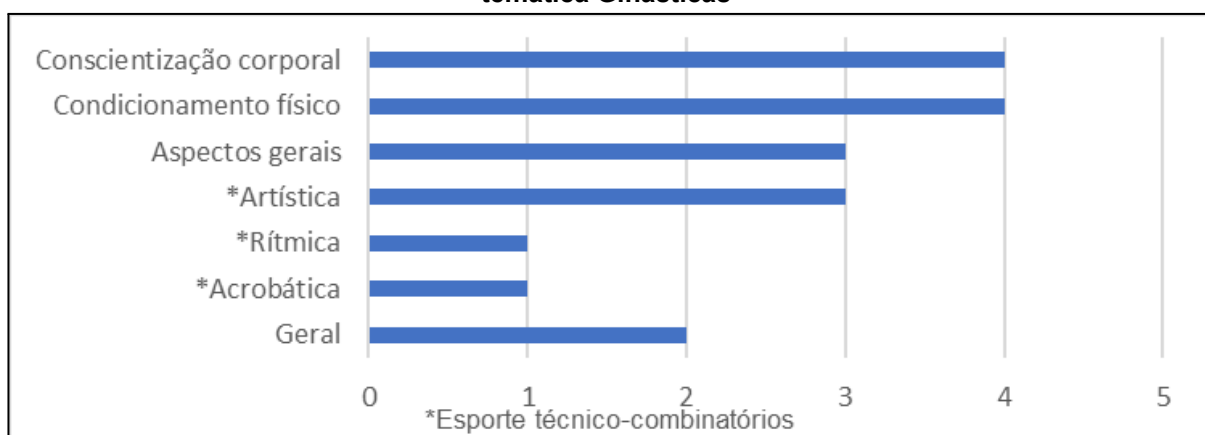
Encontrou-se nos Planos de Ensino, conteúdos que não correspondiam às prescrições dos documentos curriculares, mas que estavam relacionados a unidade temática Ginásticas. Estes conteúdos foram classificados como Aspectos gerais

durante a categorização dos dados. No caso do 8º ano, os conteúdos que compuseram o Objeto de conhecimento Aspectos gerais foram: história, conceito, classificação, elementos básicos, métodos ginásticos, entre outros.

Um fato interessante é que, em alguns planejamentos anuais, estavam indicados assuntos referentes aos Esportes técnico-combinatórios justamente na unidade temática Ginásticas, o que corresponde ao critério de análise adotado neste estudo para este Objeto de conhecimento. Sendo mencionadas as ginásticas artística, rítmica e acrobática. Cabe salientar que estes esportes são propostos na BNCC e DCRB somente para os 6º e 7º anos.

Observou-se que os conteúdos mais utilizados no 8º ano foram as Ginásticas de condicionamento físico, com o assunto ginástica aeróbica indicado em apenas um Plano de Ensino, e as de conscientização corporal. O Objeto de conhecimento denominado Ginástica Geral foi identificado em apenas dois Planos de Ensino. A seguir, no Gráfico 19, essas informações podem ser vistas.

Gráfico 19 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 8º ano para a unidade temática Ginásticas



Fonte: Elaboração própria

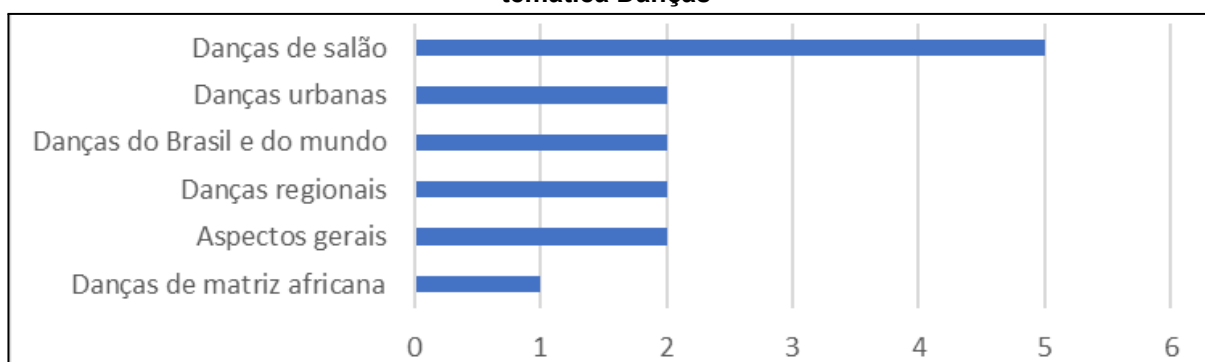
A princípio, é importante lembrar o que está disposto nos documentos curriculares de âmbito nacional e estadual a respeito da unidade temática Danças (vide Quadro 3). A BNCC traz, em sua proposta para o ensino das Danças no 8º ano, o objeto de conhecimento Danças de salão, o qual foi verificado em grande parte dos Planos de Ensino de Educação Física para esta série. No documento de

uma unidade escolar estavam sugeridos os assuntos para esse conteúdo, tais sejam, bolero e forró.

Os conteúdos Danças urbanas; Danças do Brasil e do mundo e Danças de matriz africana — apontados pelo DCRB — apareceram de modo equivalente e menos frequente nos planejamentos anuais investigados, como pode ser observado no Gráfico 20. Para estes objetos de conhecimento não foram listados assuntos específicos, com exceção do maculelê (matriz africana). Na mesma proporção, conteúdos categorizados como Aspectos gerais (conceito, elementos básicos e classificação) foram identificados nos Planos de Ensino.

As Danças urbanas estão destacadas no Caderno de Objetivos de Aprendizagem, contudo existe uma menção às “demais manifestações da dança” em um dos objetivos de aprendizagem³² a serem alcançados para este elemento da Cultura Corporal. Este documento curricular está embasado na BNCC, porém esta indica Danças urbanas como objeto de conhecimento para os 6º e 7º anos.

Gráfico 20 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 8º ano para a unidade temática Danças



Fonte: Elaboração própria

Sobre o elemento da Cultura Corporal Lutas, é importante inicialmente destacar, que em nenhum dos Planos de Ensino desenvolvidos para o 8º ano foi identificado o objeto de conhecimento Esportes de combate na unidade temática Esportes — como sugerido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — mas na unidade temática Lutas.

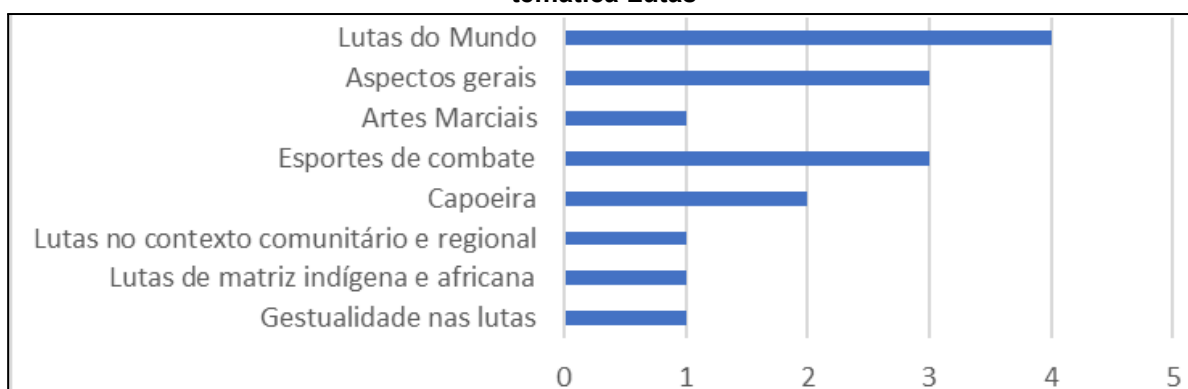
³² “8. Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.” (Feira de Santana, 2018, p.26).

Os conteúdos observados demonstram que as escolhas feitas pelos docentes correspondem, não de modo padronizado, ao que está proposto nos documentos curriculares estadual³³, municipal³⁴ e, sobretudo, nacional³⁵ visto que os Objetos de conhecimento mais frequentes foram as Lutas do mundo (sendo o assunto mais citado o judô) e os Esportes de combate (com boxe, esgrima e, também, judô).

Um Plano de Ensino apontou todos os conteúdos sugeridos pelo DCRB, tais sejam, Lutas do contexto comunitário e regional; Gestualidade nas lutas; Lutas de matriz indígena e africana, além da Capoeira — que também estava sugerida em mais um planejamento anual. Diferindo dos demais, um Plano de Ensino indicou exclusivamente o objeto de conhecimento intitulado Artes Marciais.

O objeto de conhecimento categorizado como Aspectos gerais, cujos conhecimentos correspondentes apareceram em três Planos de Ensino, engloba os conteúdos: diferenças conceituais entre lutas corporais, artes marciais e esportes de combate; classificação das lutas enquanto a distância, modalidades, midiática das lutas e características técnico-táticas. Estas informações podem ser observadas no Gráfico 21.

Gráfico 21 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 8º ano para a unidade temática Lutas



Fonte: Elaboração própria

³³ O DCRB propõe o ensino da Capoeira, enquanto unidade temática de mesma nomenclatura, em todos os Anos Finais do Ensino Fundamental, contudo, nesta pesquisa, esta foi considerada como conteúdo para a unidade temática Lutas. Ainda para esta unidade temática, o DCRB sugere os objetos de conhecimento: *Lutas do contexto comunitário e regional*; *Lutas de matriz indígena e africana* e *Gestualidade nas lutas*.

³⁴ Nos objetivos de aprendizagem do COA, relacionados ao elemento da Cultura Corporal Lutas, são mencionadas as *lutas do Brasil* — para o 8º ano — e *lutas do mundo*, para os 8º e 9º anos (ver Anexo B, item 1.2.5).

³⁵ A BNCC indica, para os 8º e 9º anos, os objetos de conhecimento *Lutas do mundo* e *Esportes de combate* para as unidades temáticas Lutas e Esportes, respectivamente.

Práticas corporais de Aventura na natureza — levando em consideração a classificação utilizada na Base Nacional Comum Curricular, Documento Curricular Referencial da Bahia e indicações presentes nos objetivos de aprendizagem do Caderno de Objetivos de Aprendizagem — foi o único objeto de conhecimento descrito na maioria dos Planos de Ensino do 8º ano, para a unidade temática Práticas Corporais de Aventura (PCA). É preciso, todavia, fazer algumas observações a respeito do que foi identificado.

Entre os assuntos relacionados às PCA na natureza, indicados em alguns documentos elaborados pelos professores, estavam a corrida de aventura; corrida de orientação; mountain bike; paraquedismo; voo de asa delta; arvorismo; slackline; surfe e skate. Para este último assunto, contudo, é necessário ressaltar que o skate³⁶ é considerado como Práticas Corporais de Aventura (PCA) urbana.

Considerando todos os Planos de Ensino dos Anos Finais analisados, percebemos que o assunto slackline foi mais apontado nos 6º e 7º anos, como sendo uma prática corporal de aventura urbana. Na literatura consultada a respeito das PCA não foi encontrada uma classificação única, na qual o slackline estivesse inserido, pois a maioria delas aceita características³⁷ diversas dessa prática corporal. Nesse sentido, consideramos esta sugestão de assunto feita em um Plano de Ensino como PCA na natureza, visto que a unidade temática estava descrita apenas como *Práticas corporais de aventura*, seguida dos assuntos sugeridos. Entretanto, quando consultados os objetivos de aprendizagem, havia somente menções ao Objeto de conhecimento PCA na natureza.

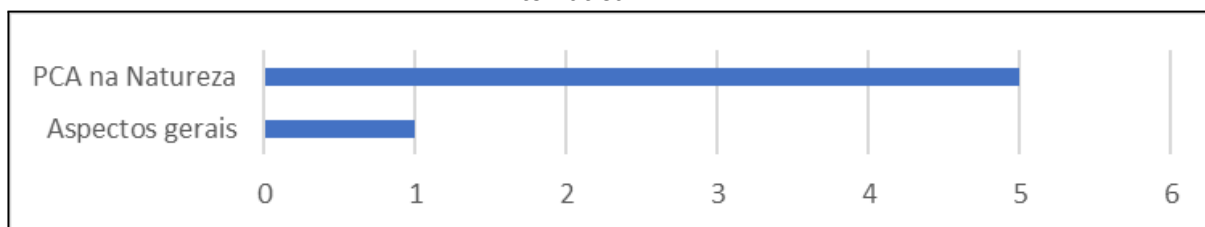
Além do que já foi mencionado, pode-se observar no Gráfico 22 que, de modo isolado, em outro Plano de Ensino estavam descritos conteúdos que foram

³⁶ Existem divergências em relação ao surgimento do skate. Alguns autores defendem que a origem de sua prática está atrelada a meios de locomoção criados por jovens estadunidenses. Outros autores afirmam que está ligada ao surfe, porém no surfe o praticante se relaciona a natureza, já no skate os elementos envolvidos pertencem a urbanização (Armbrust; Lauro, 2010).

³⁷ Para Inácio (2021), agrupar características de fenômenos complexos como as PCA *acaba por resumir e/ou simplificar alguns de seus sentidos e significados* (Ibid., p.4), por isso, o autor propõe uma classificação a partir do que ele chama de *Elementos constituintes*, que seriam os elementos comuns entre as modalidades.

englobados na categoria Aspectos gerais, são eles: “PCA e as estruturas corporais que nos permitem realizar movimentos; PCA e o meio ambiente; riscos e cuidados; equipamentos de segurança, indumentárias, técnicas”.

Gráfico 22 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 8º ano para a unidade temática PCA



Fonte: Elaboração própria

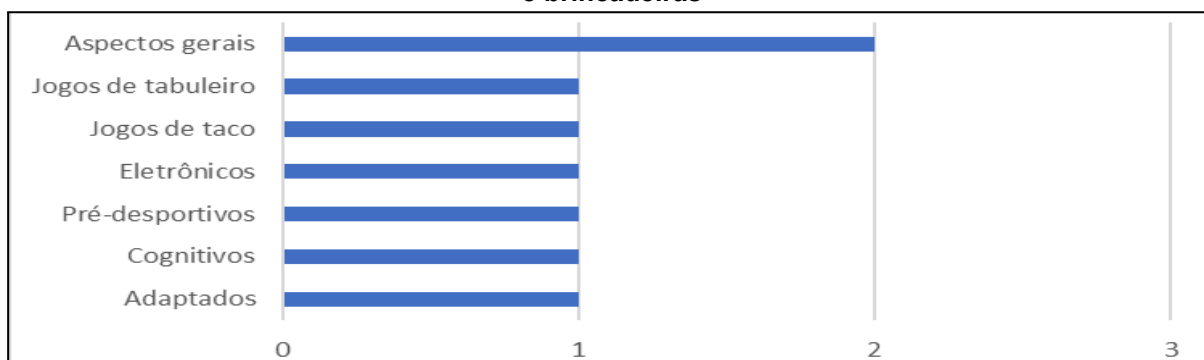
4.4.4 Objetos de conhecimento utilizados no 9º ano

A unidade temática referente ao elemento da Cultura Corporal Jogos e Brincadeiras também é descrita nos Planos de Ensino para o 9º ano, assim como nos do 8º ano, mas com uma frequência um pouco menor.

Percebeu-se, conforme mostrado no Gráfico 23, que nos Planos de Ensino para esta série, os Objetos de conhecimento são citados de forma diversa. Levando em conta que, dentre os documentos curriculares utilizados para direcionar este estudo, meramente o Caderno de Objetivos de Aprendizagem aborda os jogos e brincadeiras no 9º ano, acredita-se que a escolha dos conteúdos feita pelos professores para esta unidade temática levou em consideração o documento municipal ou foi realizada de forma particular.

Dos objetos de conhecimento identificados, foram incluídos na categoria Aspectos gerais os conteúdos “Introdução ao estudo dos jogos” e “Brincadeiras e jogos no desenvolvimento humano”. Além disso, aparecem como objetos de conhecimento os jogos de tabuleiro e cognitivos, ambos destacando o assunto xadrez; jogos de taco, com o assunto críquete; jogos eletrônicos; pré-desportivos e adaptados. Todos estes, exceto Aspectos gerais, foram citados de modo singular nos Planos de Ensino.

Gráfico 23 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 9º ano para a unidade temática Jogos e brincadeiras



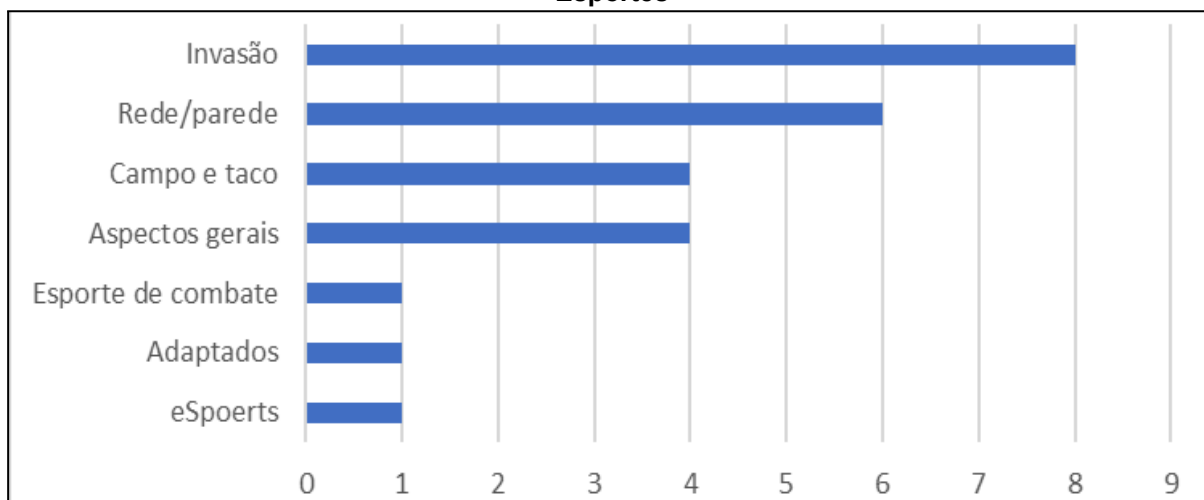
Fonte: Elaboração própria

Na unidade temática Esportes para o 9º ano, encontrou-se resultados similares aos vistos para a série anterior a esta. Os Objetos de conhecimento mais utilizados foram os Esportes de invasão, principalmente o basquete; futsal/futebol e, menos expressivamente, o handebol; futebol americano; flagbol e rugby. Os Esportes de rede/parede aparecem em seguida, apontando apenas o assunto voleibol nos Planos de Ensino do 9º ano.

Tanto os Esportes de invasão como os de rede/parede são propostos pelos referenciais nacional e estadual para esta série, além dos Esportes de campo e taco (beisebol e críquete) que foram listados em quatro planejamentos. Em outros quatro Planos de Ensino estava descrito o objeto de conhecimento categorizado como Aspectos gerais, o qual engloba os assuntos: conceito; fundamentos; formas de disputa; categorias; transformações histórico-sociais; políticas públicas; atualidades; entre outros.

Diferentemente do que foi observado nos Planos de Ensino para o 8º ano, verificou-se a presença de mais três conteúdos propostos para o 9º ano, são eles: Esportes de combate, sugeridos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Esportes adaptados e eSports (Esportes eletrônicos), estes últimos não são descritos em nenhum dos documentos curriculares utilizados como base de análise para este estudo — BNCC, Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e Caderno de Objetivos de Aprendizagem (COA). Os dados mencionados podem ser observados no Gráfico 24.

Gráfico 24 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 9º ano para a unidade temática Esportes

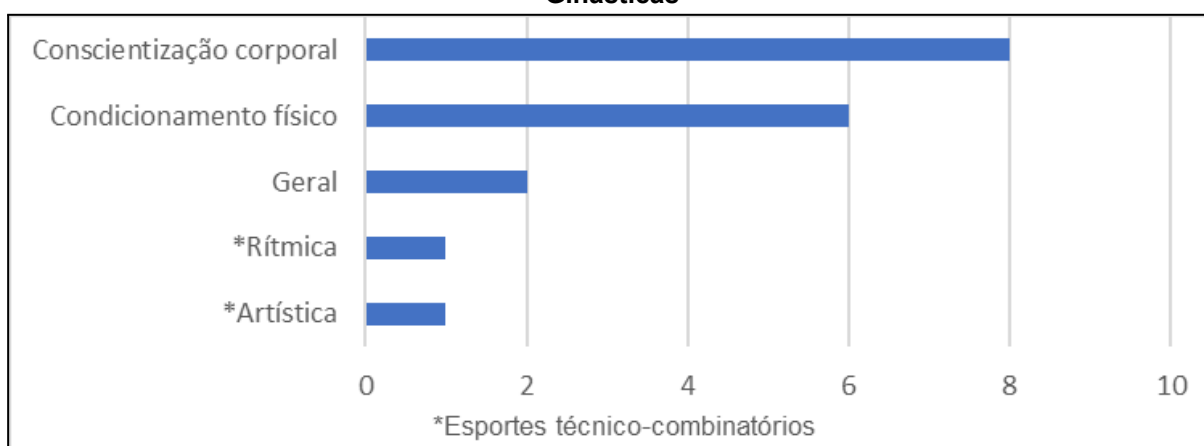


Fonte: Elaboração própria

Para unidade temática Ginásticas no 9º ano, identificou-se nos Planos de Ensino uma maior correspondência com o que está posto na BNCC e com os conteúdos referidos nos objetivos de aprendizagem contidos no COA.

Os Objetos de conhecimento Ginástica de condicionamento físico e de conscientização corporal foram os mais apontados nos planejamentos anuais desenvolvidos pelos professores. O conteúdo Ginástica Geral foi mencionado menos vezes nos Planos de Ensino e, ainda, os Esportes técnico-combinatórios estavam descritos em dois documentos, sendo um em cada, como mostra o Gráfico 25.

Gráfico 25 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 9º ano para a unidade temática Ginásticas



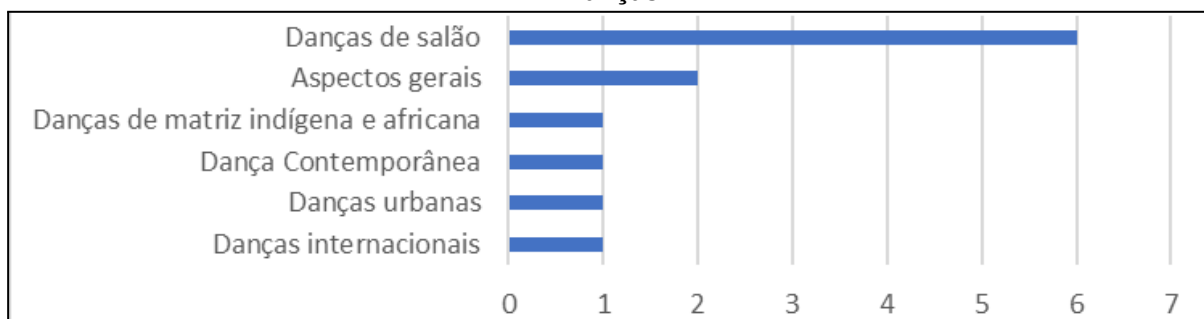
Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 26 mostra que Danças de Salão foi o Objeto de conhecimento eleito na maioria dos Planos de Ensino, para compor a unidade temática Danças, na última série dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Tal resultado se assemelha ao que foi encontrado para o 8º ano, contudo, entre os assuntos sugeridos pelos docentes, percebeu-se uma variedade de escolhas, como soltinho; forró; samba de gafeira; tango; bolero; salsa e lambada. Observou-se que em um Plano de Ensino, apesar de indicar o conteúdo Danças de salão, não estava descrito nenhum objetivo de aprendizagem para este objeto de conhecimento.

Introdução ao estudo da dança; elementos constitutivos e dança *versus* gênero compõem o objeto de conhecimento classificado como Aspectos gerais. Identificamos os conteúdos Danças de matriz indígena e africana; Danças urbanas — propostos pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) — Dança contemporânea e Danças internacionais³⁸ (tango, flamenco, salsa e tarantella) em quatro Planos de Ensino distintos, sendo um em cada documento.

Gráfico 26 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 9º ano para a unidade temática Danças



Fonte: Elaboração própria

Na unidade temática Lutas para o 9º ano, verificou-se a prevalência do Objeto de conhecimento Esportes de combate em mais da metade³⁹ dos Planos de Ensino. Fato peculiar — que também foi observado nos Planos de Ensino da série anterior —

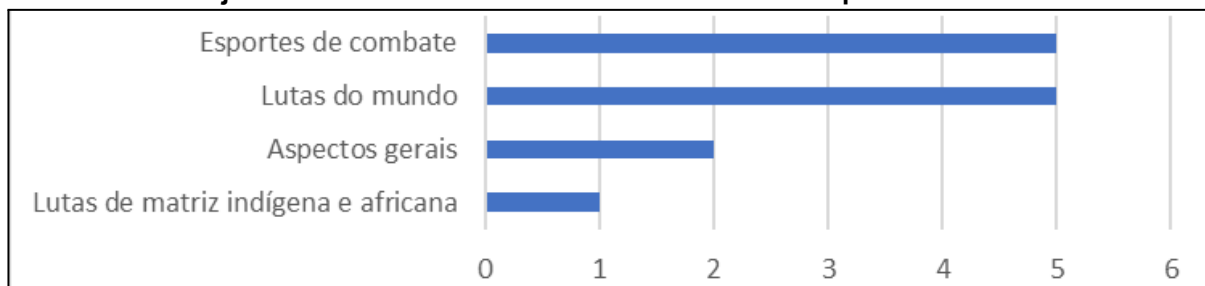
³⁸Podem pertencer ou não ao folclore internacional caracterizam-se, neste caso, por nascer ou ter sua área e ocorrência principal fora do solo brasileiro. Estas danças dizem muito, mesmo que minimamente, sobre a cultura ou perfil cultural de um povo. A exemplo destas danças há o Tango Argentino, o Mambo Cubano e a Odissi, oriunda da Índia (Sotero; Ferraz, 2009, p.10). Apesar das Danças internacionais envolverem danças consideradas de salão, considerou-se a escrita docente no Plano de Ensino.

³⁹ Entre os Planos de Ensino das onze unidades escolares participantes da pesquisa, nove continham a unidade temática Lutas para o 9º ano.

pois este é proposto pela Base Nacional Comum Curricular para a unidade temática Esportes. Os mais abordados dentre os esportes de combate foram o boxe e a esgrima. De modo equivalente aparece o objeto de conhecimento Lutas do mundo (destacando os assuntos judô e jiu-jitsu), também descrito no documento curricular nacional, mas para a unidade temática Lutas.

O conteúdo Luta de matriz indígena e africana — sugerido no DCRB — e o classificado neste estudo como Aspectos gerais, apareceram em dois Planos de Ensino, sendo um em cada. Este último objeto de conhecimento abarca os conteúdos como conceito; classificação de acordo com a distância; traços essenciais; modalidades; regras e etc. O Gráfico 27 ilustra os Objetos de conhecimento mais mencionados na unidade temática Lutas.

Gráfico 27 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 9º ano para a unidade temática Lutas



Fonte: Elaboração própria

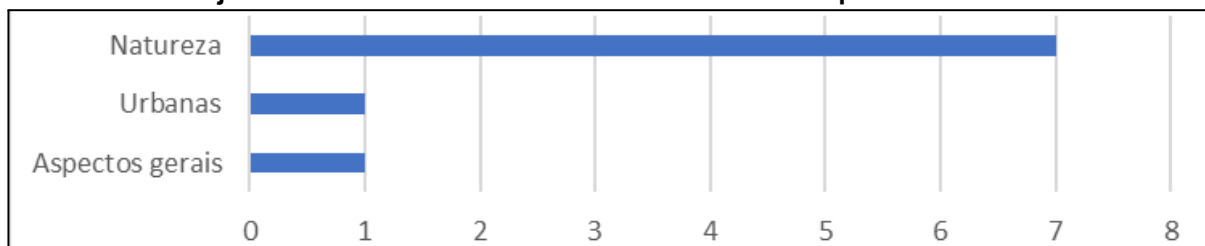
Assim como para o 8º ano, os documentos curriculares utilizados para nortear este estudo, consideram as Práticas Corporais de Aventura (PCA) na natureza como o objeto de conhecimento a ser ensinado no 9º ano.

O Gráfico 28 mostra como este conteúdo apareceu notoriamente descrito em seis Planos de Ensino e em um outro, como *Esportes de aventura na natureza*, que também listou os *Esportes de aventura urbanos*, para compor a unidade temática PCA. O objeto de conhecimento categorizado como Aspectos gerais foi indicado isoladamente em um Plano de Ensino, abrangendo os conteúdos “PCA e as estruturas corporais que nos permitem realizar movimentos; PCA e o meio ambiente; riscos e cuidados; equipamentos de segurança, indumentárias, técnicas”.

Entre os assuntos relacionados às PCA na natureza, a corrida de orientação foi a mais citada; além do rapel, escalada, tirolesa e arborismo. No Plano de Ensino em

que foi sugerido slackline para o 8º ano, o mesmo ocorreu para o 9º ano. Sendo assim, este assunto foi considerado como PCA na natureza, pois a unidade temática foi identificada apenas como *Práticas corporais de aventura*, seguida dos assuntos indicados. Além disso, quando consultados os objetivos de aprendizagem, havia apenas menções ao objeto de conhecimento PCA na natureza.

Gráfico 28 — Objetos de conhecimento mais utilizados no 9º ano para a unidade temática PCA



Fonte: Elaboração própria

4.5 Objetivos de aprendizagem para os Objetos de conhecimento propostos para os Anos Finais do Ensino Fundamental da RPMEFS

Após uma análise minuciosa dos Planos de Ensino e identificação dos Objetivos de aprendizagem indicados para os Objetos de conhecimento, foram feitas inferências, tomando como base as oito dimensões do conhecimento apresentadas igualmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 178-180), no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) (Bahia, 2020, p.309-312) e utilizadas no Caderno de Objetivo de aprendizagem (COA) para o ensino da Educação Física em Feira de Santana.

As dimensões do conhecimento sugeridas na BNCC e DCRB delimitam os conhecimentos da Educação Física escolar e permitem a tematização, como saberes escolares, das práticas corporais eleitas nos planejamentos. Pode-se entendê-las como divisões didáticas que auxiliam o professor a abordar e articular os saberes escolares relativos à Cultura Corporal nos âmbitos do “saber fazer” e “saber sobre o fazer” (Coletivo de Autores, 1992). São apresentadas na seguinte ordem: Experimentação; Uso e apropriação; Fruição; Reflexão sobre a ação; Construção de valores; Análise; Compreensão e Protagonismo comunitário.

A BNCC aponta que não existe uma hierarquia entre as dimensões do conhecimento ou ordem metodológica obrigatória em que estas devam ser desenvolvidas e que, além disso, estas dimensões demandam “diferentes abordagens e graus de complexidade para que se tornem relevantes e significativas” (Brasil, 2018, p.180). Observou-se que de fato não há na Base um sequenciamento para tratar didaticamente estas dimensões, e, mesmo havendo relações muito próximas entre algumas delas, não se exige uma vinculação entre as mesmas.

É sabido que tais dimensões não podem ser trabalhadas de modo isolado em Educação Física (Darido, 2020, p.36), de forma que, a depender do planejamento do professor, todas elas podem ser abordadas numa mesma prática corporal. Tendo isso em vista, é preciso, sucintamente, discorrer sobre as dimensões do conhecimento de forma a promover o entendimento de como estas foram relacionadas⁴⁰ aos Objetivos de aprendizagem — apontados pelos docentes nos Planos de Ensino — no processo de análise.

A dimensão da *Compreensão* refere-se, justamente, ao fato do estudante compreender as práticas corporais em seu contexto sociocultural e histórico; a *Análise* diz respeito aos conhecimentos transmitidos e construídos com os estudantes, de forma que estes consigam analisar e reconhecer as práticas corporais e seus elementos como, por exemplo, as modalidades, classificação, técnicas, táticas, entre outros tantos aspectos que as constituem. Já a *Reflexão sobre a ação*, relaciona-se com os conhecimentos gerados a partir da observação e análise das vivências corporais vividas pelo próprio estudante e pelos outros.

A *Experimentação*, tange aos conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência; a dimensão do *Uso e Apropriação* ocupa-se do saber fazer, o qual gera autonomia ao estudante para realizar as práticas corporais dentro e fora da escola. A *Fruição* envolve a apreciação estética das experiências

⁴⁰ Cabe enfatizar que a identificação das dimensões do conhecimento nas expectativas de aprendizagem, trata de uma interpretação da pesquisadora acerca do que foi descrito nos documentos produzidos pelos professores de Educação Física. Por isso, numa possível reprodução deste estudo, ao olhar para os textos, poderia-se identificar outras dimensões do conhecimento para os Objetivos de aprendizagem (habilidades, objetivos, intencionalidades, expectativas dos professores).

corporais. A partir do conhecimento da vivência da prática corporal, o estudante desfruta desta de maneira direta — vivenciando — ou indireta — como um espectador, mesmo não tendo jeito para a prática, consegue apreciá-la.

A dimensão do conhecimento *Construção de valores* toca ao desenvolvimento de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania, de modo a combater estereótipos e preconceitos relacionados às práticas corporais. Perpassa pela linha tênue existente entre política e educação, como afirma Saviani (2012), por isso a visão de mundo do professor influencia muito os aspectos ligados a esta dimensão. Finalmente, o *Protagonismo comunitário* envolve os conhecimentos para ações e tomadas de decisões em prol da democratização do acesso às diversas práticas corporais. Com o entendimento disso, os resultados decorrentes da análise dos Objetivos de aprendizagem e sua relação com as dimensões do conhecimento serão apresentados e discutidos a seguir.

Na análise dos 43 Planos de Ensino de Educação Física para os Anos Finais, foram encontradas 913 expectativas⁴¹ de aprendizagem para as unidades temáticas. A grande quantidade de intencionalidades pedagógicas encontradas denota a busca dos professores por mais possibilidades de tematização dos saberes escolares relacionados à Cultura Corporal. A Figura 1 mostra a proporção em que estes objetivos estão descritos nas unidades temáticas em cada uma das séries.



⁴¹ Levou-se em consideração todos os Objetivos de aprendizagem propostos para cada Objeto de conhecimento indicado nas unidades temáticas. Isto é, mesmo que a expectativa de aprendizagem fosse a mesma, esta foi considerada novamente durante a contagem para conteúdos diferentes numa mesma unidade temática.

É perceptível a predominância dos Esportes, como já constatado na subseção 4.2, devido ao maior percentual de Objetivos de aprendizagem voltados para esta unidade temática nos Planos de Ensino do 6º ao 9º ano.

Percebeu-se, também, nos planejamentos para os 8º e 9º anos, uma considerável quantidade de objetivos para a unidade temática Jogos e Brincadeiras, os quais direcionam o ensino dos conteúdos relacionados a este elemento da Cultura Corporal para a ideia de progressão do conhecimento com, por exemplo, os verbos “Aprofundar” e “Ampliar” e seus complementos⁴².

Ademais, identificou-se expectativas de aprendizagem que não estavam diretamente relacionadas às seis unidades temáticas as quais optou-se analisar neste estudo. Estas foram categorizadas como *Outros* e envolvem aspectos sobre origem, história e conceitos de Educação Física, além dos Objetivos de aprendizagem para a unidade temática *Saúde, lazer e práticas corporais* prescrita no Documento Curricular Referencial da Bahia.

Durante o processo investigativo dos Objetivos de aprendizagem propostos nos Planos de Ensino de Educação Física, foi necessário interpretá-los e relacioná-los, a partir dos verbos e complementos utilizados pelos professores, de modo que a presença, ou não, das dimensões do conhecimento fosse identificada em tais objetivos.

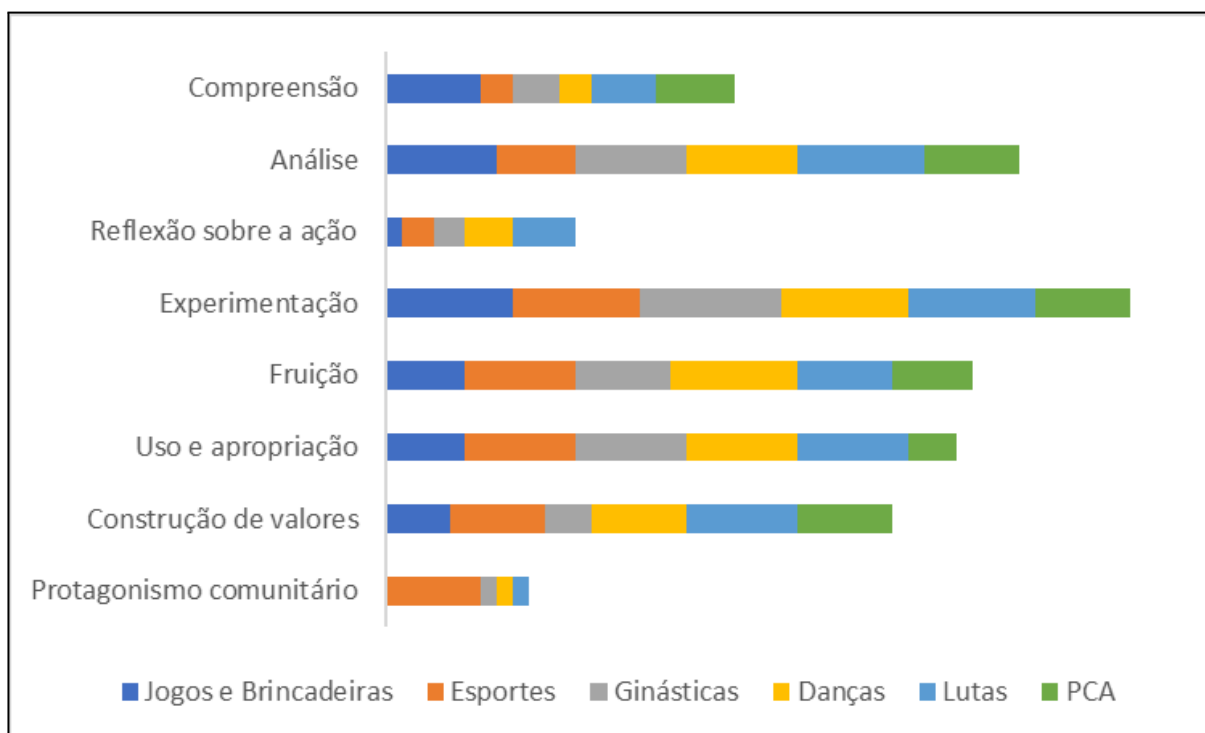
Assim sendo, tomando como base a análise dos Objetivos de aprendizagem descritos nos Planos de Ensino desenvolvidos pelos professores de Educação Física, depreendeu-se que absolutamente todos envolviam pelo menos uma dimensão do conhecimento. Em alguns objetivos identificou-se até cinco dimensões do conhecimento, entretanto, em dois planejamentos — um para o 8º e outro para o 9º ano, de uma mesma unidade escolar (Escola 11) — estavam listados somente os conteúdos para as unidades temáticas, de modo que não foi possível identificar os Objetivos de aprendizagem nesses documentos.

⁴² A transversalidade com outros temas também foi identificada, por exemplo, com o complemento “jogos adaptados para pessoas com deficiência”. Ainda nos Planos de Ensino dos 8º e 9º anos esse aspecto também foi observado em outras unidades temáticas, a exemplo tem-se Objetivos de aprendizagem relacionando Esportes e Lutas com homofobia, violência, questões raciais e de gênero. A partir desses conceitos já se pode identificar a presença da dimensão do conhecimento Compreensão, visto que envolvem o contexto sociocultural.

Cabe enfatizar que, durante a interpretação das intencionalidades propostas nas unidades temáticas, ao observar a existência das dimensões do conhecimento, não foi considerada a recorrência⁴³ dessas dimensões em cada Objeto de conhecimento descrito numa mesma unidade temática. Portanto, considerando os Planos de Ensino das onze escolas participantes, verificou-se a frequência com que tais dimensões foram utilizadas para o ensino dos saberes referentes aos elementos da Cultura Corporal.

Para facilitar a visualização dos dados obtidos, utilizou-se gráficos como recurso visual. Os gráficos 29, 30, 31 e 32 mostram a recorrência das dimensões do conhecimento nas unidades temáticas para os 6º ao 9º ano. De modo que o tamanho de cada trecho nas barras corresponde à presença das dimensões do conhecimento em cada unidade temática, considerando os Planos de Ensino das onze escolas participantes.

Gráfico 29 — Dimensões do conhecimento nas unidades temáticas para o 6º ano

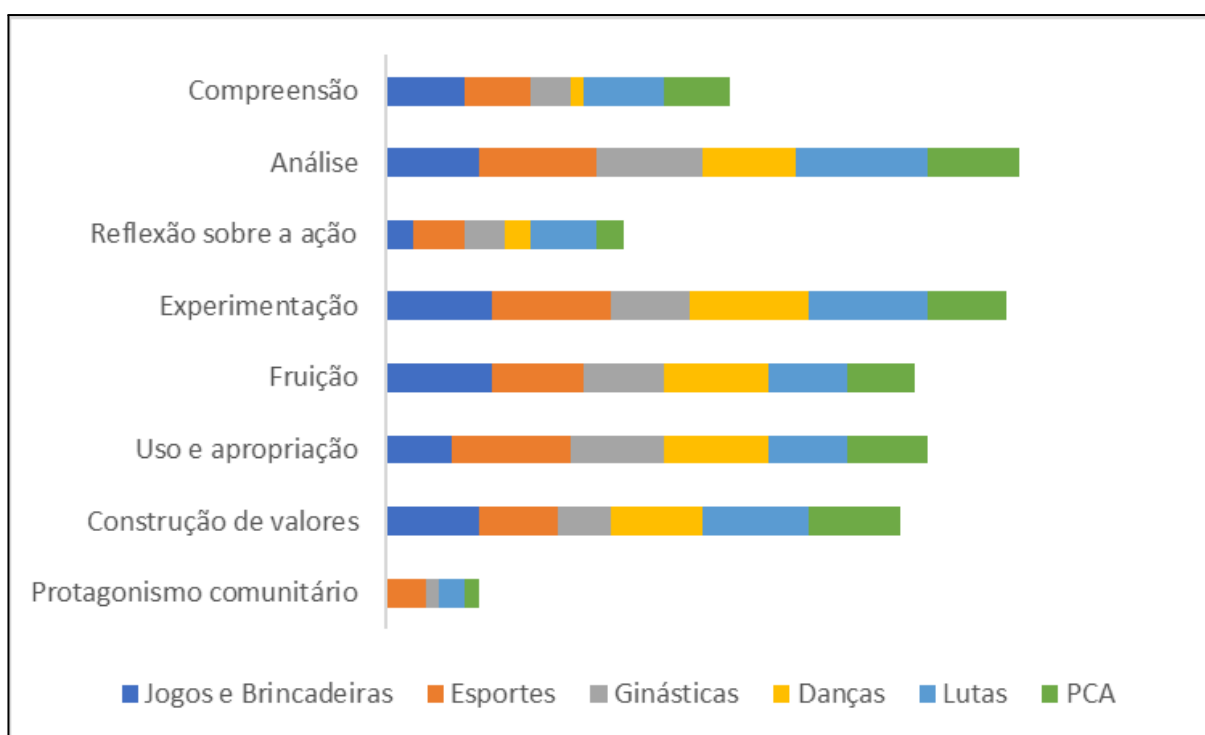


Fonte: Elaboração própria

⁴³ Ainda que uma mesma dimensão do conhecimento aparecesse diversas vezes indicada para o ensino de conteúdos diferentes relativos a um elemento da Cultura Corporal, considerou-se na contagem apenas uma presença de cada dimensão do conhecimento para cada unidade temática.

Com relação ao 6º ano, o Gráfico 29 mostra que a dimensão *Experimentação* aparece de modo expressivo em todas as unidades temáticas, o que revela a preferência por conhecimentos acessados por meio da vivência das práticas corporais. Em seguida, existe grande presença da dimensão do conhecimento *Análise*, a qual refere-se a uma compreensão dos conhecimentos numa perspectiva do saber sobre, pois está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais. *Reflexão sobre a ação* e *Protagonismo comunitário*, contudo, aparecem menos ou nenhuma das unidades temáticas.

Gráfico 30 — Dimensões do conhecimento nas unidades temáticas para o 7º ano

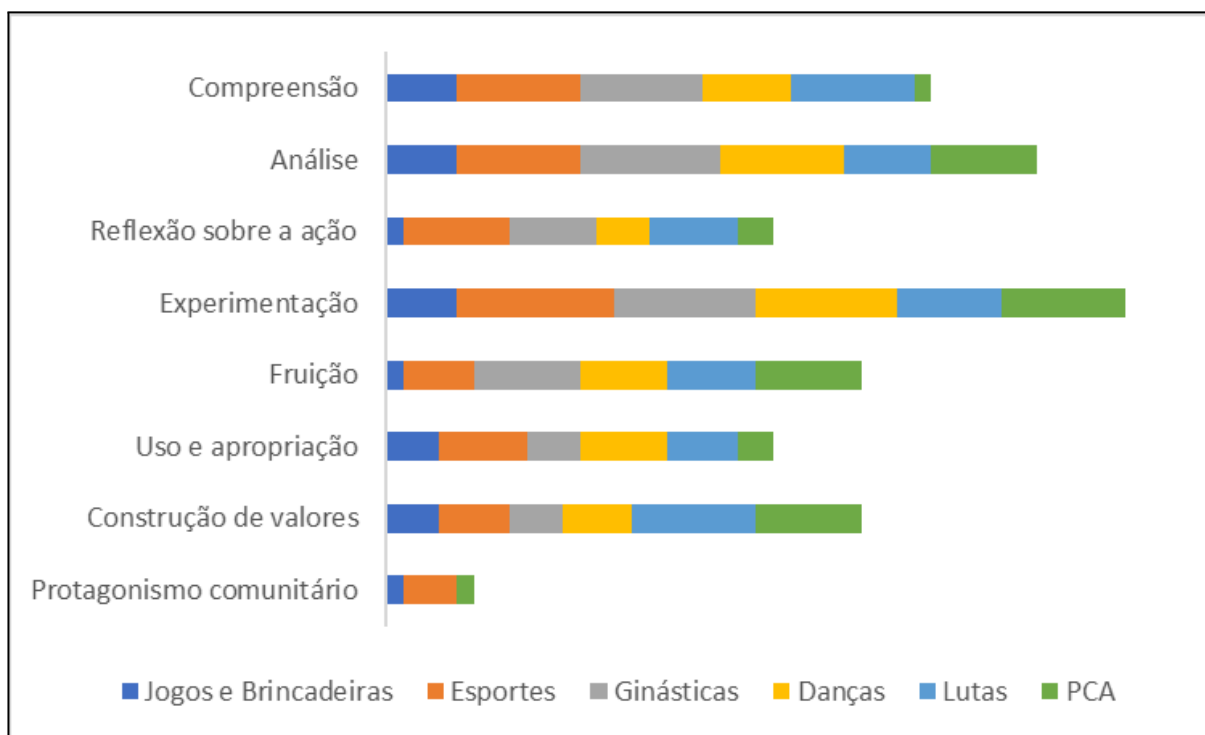


Fonte: Elaboração própria

No 7º ano, tanto a dimensão do conhecimento *Análise* como *Experimentação* apareceram com mais frequência nos Objetivos de aprendizagem propostos pelos docentes em seus planejamentos, como ilustra o Gráfico 30. A opção por intencionalidades pedagógicas mais voltadas para estas dimensões denota que, para o 7º ano, os professores preferem abordar os conhecimentos na perspectiva da compreensão do saber fazer e na vivência das práticas corporais.

Novamente, assim como nos resultados para o 6º ano, as dimensões do conhecimento *Reflexão sobre a ação* e *Protagonismo comunitário* foram as menos observadas entre os Objetivos de aprendizagem para o 7º ano.

Gráfico 31 — Dimensões do conhecimento nas unidades temáticas para o 8º ano

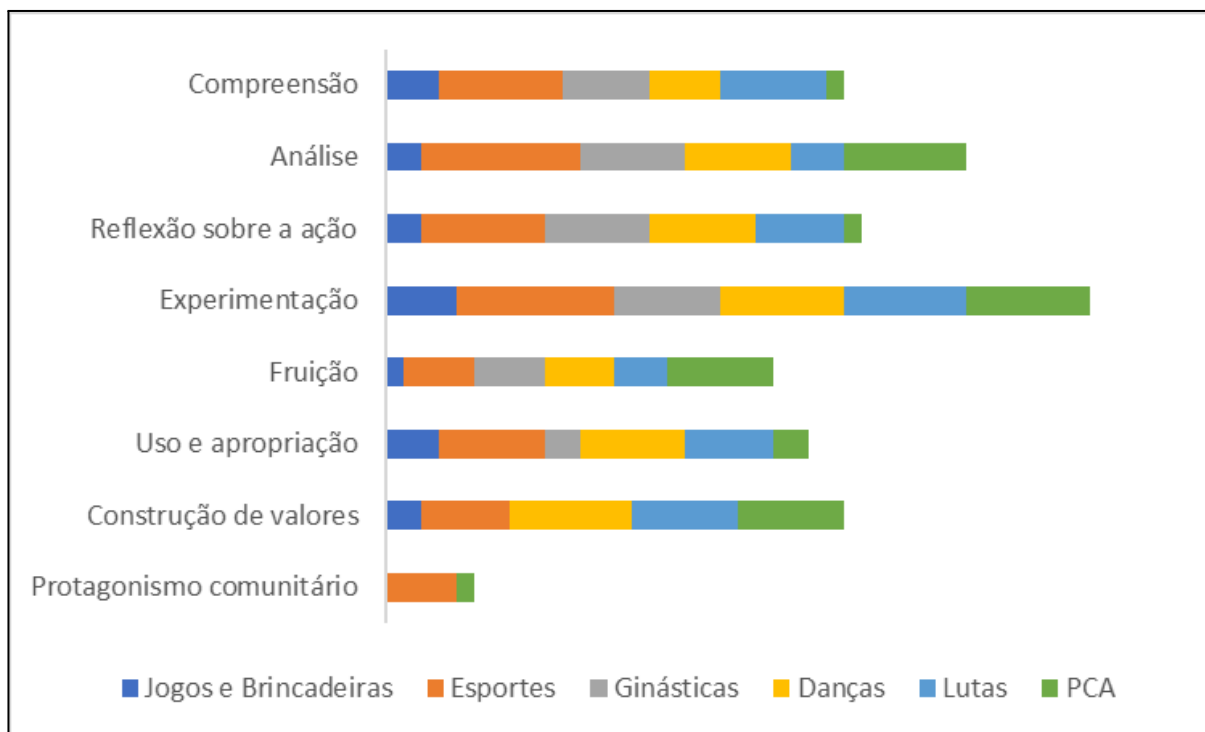


Fonte: Elaboração própria

A dimensão do conhecimento mais identificada nos Planos de Ensino para o 8º ano foi a *Experimentação* e, em seguida, a *Análise*, demonstrando que os saberes escolares relacionados à Cultura Corporal são transmitidos pelos professores, preferencialmente, numa abordagem procedimental com enfoque no saber fazer.

Além disso, a dimensão *Protagonismo comunitário* foi a que menos teve relação com os objetivos, não aparecendo em três unidades temáticas — Ginásticas, Danças e Lutas — de nenhum dos Planos de Ensino das onze escolas participantes do estudo, revelando um menor estímulo aos conhecimentos que contemplam a reflexão sobre as possibilidades dos estudantes e da comunidade de terem acesso a essas práticas corporais.

As informações citadas podem ser vistas no Gráfico 31.

Gráfico 32 — Dimensões do conhecimento nas unidades temáticas para o 9º ano

Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 32 mostra a predominância da dimensão do conhecimento *Experimentação* em todas as seis unidades temáticas e, assim como na série anterior, a dimensão *Análise* aparece logo após, em relação à frequência. Esses resultados demonstram que existe uma coerência na forma em que os professores abordam os conhecimentos relacionados à Cultura Corporal ao longo de todos os Anos Finais do Ensino Fundamental. Isto é, dando ênfase ao funcionamento das práticas e na vivências destas.

De modo geral, ao observar as dimensões do conhecimento identificadas a partir da interpretação dos Objetivos de aprendizagem para o componente curricular Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana, percebeu-se que a *Experimentação* e a *Análise* são as dimensões mais recorrentes.

Além do que já foi exposto, percebeu-se que a dimensão da *Fruição*, ao longo das séries, foi sendo menos priorizada, de maneira a entender que os professores

dão maior relevância ao “desfrutar” e “apreciar” as práticas corporais mais no 6º ano do que no 9º ano.

A dimensão *Construção de valores* apareceu de forma equitativa em todas as séries, levando em conta a recorrência desta nas expectativas de aprendizagem das unidades temáticas. Isto denota a importância, dada pelos professores, à aprendizagem de valores e normas voltadas para o exercício da cidadania e democracia durante o processo de ensino dos elementos da Cultura Corporal nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Considerando uma suposta ordem de importância, *Uso e apropriação* foi a dimensão do conhecimento que apareceu de forma diversa entre as séries, o que leva a compreensão de que o saber fazer com autonomia, dentro e fora da escola, é enfatizado, ou não, pelos docentes a depender da série. Observou-se que a dimensão citada apareceu com mais frequência no 7º ano, depois no 6º e, em seguida, nos 8º e 9º anos de modo equivalente.

Surpreendentemente, as dimensões do conhecimento *Compreensão* — compreensão das práticas corporais em seu contexto histórico e sociocultural — e *Reflexão sobre a ação* — conhecimentos gerados a partir da observação e análise das vivências corporais próprias e vividas pelos outros — foram identificadas numa escala de frequência consideravelmente menor que as demais dimensões até agora mencionadas. Sendo a dimensão da *Compreensão* menos abordada nos 6º e 7º anos na unidade temática Danças e nos 8º e 9º anos na unidade temática Práticas corporais de Aventura. Já a dimensão da *Reflexão sobre a ação* foi menos observada nas unidades temáticas Práticas corporais de Aventura, nos 6º, 7º e 9º anos; Jogos e brincadeiras, nos 7º e 8º anos; e Danças, também no 7º ano.

Considerando todas as unidades temáticas em todas as séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a dimensão do conhecimento *Protagonismo comunitário* foi a que, infelizmente, demonstrou menor recorrência. Tal fato denota que é interessante — ou melhor, necessário — estar mais presente nos planejamentos dos professores conhecimentos que contemplem a reflexão sobre as possibilidades dos estudantes e da comunidade de acessar as práticas corporais, a partir de políticas públicas e/ou ações privadas.

Para uma melhor visualização desses resultados elaborou-se a Tabela 4, considerando uma suposta ordem de importância das dimensões do conhecimento identificadas nos Objetivos de aprendizagem expressos no Planos de Ensino de Educação Física para o ensino de todas as unidades temáticas dos 6º ao 9º anos.

Tabela 4 — Relevância da dimensões do conhecimento observada para os 6º ao 9º anos

Série	Suposta ordem de importância das dimensões do conhecimento							
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
6º	Experimentação	Análise	Fruição	Uso e apropriação	Construção de valores	Compreensão	Reflexão sobre a ação	Protagonismo comunitário
7º	Análise	Experimentação	Uso e apropriação	Fruição	Construção de valores	Compreensão	Reflexão sobre a ação	Protagonismo comunitário
8º	Experimentação	Análise	Compreensão	Construção de valores	Fruição	Uso e apropriação	Reflexão sobre a ação	Protagonismo comunitário
9º	Experimentação	Análise	Reflexão sobre a ação	Compreensão	Construção de valores	Uso e apropriação	Fruição	Protagonismo comunitário

Fonte: Elaboração própria

4.6 Síntese de argumentos e diálogo com o marco teórico do estudo

Nos últimos anos, o Brasil tem sido palco de uma intensa polarização política e ideológica, refletida principalmente nas ações do governo federal, entre os anos de 2019 e 2022. A fase atual tem sido marcada por uma transição tumultuada entre um governo que representava o passado e um que busca emergir para enfrentar os desafios do presente e do futuro.

O governo do período citado, muitas vezes caracterizado como um "velho governo que não quer morrer", foi marcado por políticas controversas e por uma retórica agressiva que frequentemente flertou com o autoritarismo. Em muitos aspectos, tal governo representou uma ruptura com a tradição democrática e uma tentativa de arruinar instituições e valores fundamentais da sociedade brasileira.

Na esfera educacional, a conjuntura é ainda mais preocupante. O negacionismo científico consolidou-se como uma marca registrada daquele governo, manifestando-se em uma série de medidas que minam a importância da ciência e da educação baseada em evidências. A proposta da *Escola Sem Partido*, por exemplo, buscou restringir a liberdade de expressão e o debate nas escolas, promovendo uma visão unidimensional da educação que ignora a complexidade e diversidade do pensamento humano.

O movimento em prol do *homeschooling*, por sua vez, refletiu uma desconfiança nas instituições educacionais e uma tentativa de privatizar o processo de educação, excluindo muitas vezes os estudantes de famílias mais vulneráveis e reforçando desigualdades sociais. O combate ao legado de Paulo Freire, um dos maiores educadores brasileiros, revela uma aversão à educação crítica e emancipatória, que busca capacitar os estudantes a questionar o *status quo* e a transformar a sociedade.

Além disso, o aparelhamento do Ministério da Educação (MEC) gerou uma preocupação constante. A rotatividade de ministros e a falta de continuidade nas políticas educacionais prejudicou o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, enquanto a nomeação de figuras controversas para liderar a pasta estragou a credibilidade e a eficácia do órgão.

Nesse contexto, a cultura brasileira também foi profundamente afetada. A educação é um pilar fundamental da cultura de um país, e as políticas educacionais adotadas pelo governo têm o potencial de moldar o futuro da sociedade brasileira. O ataque à educação crítica e pluralista representa uma ameaça não apenas ao desenvolvimento intelectual dos indivíduos, mas também à própria democracia e ao tecido social do país.

Diante do cenário desafiador em que o país se encontrava, foi fundamental que o novo governo surgisse comprometido com a defesa da democracia, dos direitos humanos e da educação de qualidade para todos. O governo de Luís Inácio Lula da Silva vem mostrando que reconhece a importância da diversidade, do diálogo e do respeito mútuo na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Portanto, no tocante à questão educacional, a atual presidência da comissão de educação deveria desempenhar um papel crucial nesse processo e buscar liderar esforços para reverter os danos causados com a finalidade de promover uma agenda educacional verdadeiramente progressista e democrática. Contudo, infelizmente, o presidente eleito para o cargo não possui uma conduta ilibada, não fazendo jus ao mandato visto que, entre outros aspectos preocupantes, pretende pautar o *homeschooling* como um dos temas para votação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) neste ano.

A qualidade social depende fortemente da educação. Reafirmando Saviani (2012), é necessário lembrar da necessidade de ensinar aos dominados aquilo que os dominantes dominam, pois é requisito essencial para superação das condições de dominação. O tempo presente demonstra um acirramento das lutas de classes e ataque aos direitos da classe trabalhadora em que a escola é o principal campo de batalha. As tentativas de desmonte da escola pública são estratégicas para a manutenção de consciências precárias e corpos submissos. A busca por eliminar a educação como direito social e transformá-la em mercadoria ainda acontece.

Portanto, é essencial buscar incessantemente, ações em diferentes instâncias que visem melhorias no campo educacional. A formação inicial e continuada de qualidade para os professores, por exemplo, desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Educar vai além de transmitir

conhecimentos; é também formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres em uma sociedade democrática. Nesse sentido, investir na capacitação dos educadores é investir no futuro de uma nação.

A formação inicial proporciona aos professores — ou pelo menos deveria — as bases teóricas e práticas necessárias para exercerem sua profissão com excelência. É nesse período que os futuros docentes têm a oportunidade de adquirir conhecimentos pedagógicos, didáticos e também desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal e gestão de sala de aula. Uma formação inicial sólida é essencial para que os professores possam enfrentar os desafios da educação contemporânea, que demanda cada vez mais flexibilidade, criatividade e adaptação às mudanças. No entanto, a formação inicial não pode ser vista como um ponto final, mas sim como o início de um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

A educação está em constante evolução, assim como as demandas da sociedade. Sendo assim, é importante que os professores estejam sempre atualizados, ampliando seus conhecimentos para enriquecer sua prática pedagógica. Uma formação continuada de qualidade permite aos professores aprofundarem seus conhecimentos em áreas específicas, refletirem sobre sua prática e trocarem experiências com outros profissionais. Isso contribui não apenas para o aprimoramento individual, mas também para o fortalecimento da comunidade escolar como um todo.

Além da formação dos professores, é essencial que haja políticas públicas e de currículo que assegurem uma educação crítica e superadora. Isso significa uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos, que estimule o pensamento crítico, a reflexão e o debate, e que promova valores como respeito, solidariedade e justiça social. Uma educação crítica e superadora também deve proporcionar às gerações futuras uma compreensão de sua posição na sociedade e de seu papel como agentes de transformação. Isso inclui o desenvolvimento de uma consciência de classe, que permita aos alunos compreenderem as estruturas de poder e desigualdade presentes na sociedade, e se posicionarem de forma crítica diante delas.

Em uma sociedade verdadeiramente democrática, todos os cidadãos devem ser capazes de exercer seus direitos e cumprir seus deveres de forma consciente e responsável. Isso só é possível através de uma educação que promova a formação integral dos indivíduos, que os prepare para a vida em sociedade, e não apenas como mão de obra barata e acrítica para o mercado de trabalho. A pesquisa em educação é capaz de revelar aspectos que precisam ser transformados. Seja qual for a área de atuação docente, os achados proporcionados por estudos científicos proporcionam possibilidades de melhoria, nem que seja tão somente em cada escola concreta.

É realmente um trabalho hercúleo e por que não dizer “de formiguinha”, mas, recorrendo mais uma vez a Saviani ao definir a educação, é preciso *produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens* (Saviani, 1995, p.17) para que este indivíduo possa se tornar plenamente humano e utilize o conhecimento para uma prática social libertadora. Este estudo é um bom exemplo dos argumentos citados, visto que a partir de dados de uma realidade específica, foi possível desenvolver um material pedagógico voltado para a lacuna encontrada: pouca utilização do elemento da Cultura Corporal Práticas Corporais de Aventura. De modo que o Produto Educacional desenvolvido pode levar — levando em consideração um ensino pautado na Pedagogia Histórico-Crítica — por exemplo, a reflexão sobre o atual estágio da história da Terra, no qual nos encontramos diante de um paradigma geológico completamente novo: o Antropoceno.

Este período sucede o Holoceno e é caracterizado pela ascensão da influência humana como a principal força modeladora do destino do sistema terrestre. Nossa espécie tornou-se uma força geológica, com capacidade de impactar profundamente o curso futuro do planeta. Essa percepção não apenas desafia nossa compreensão tradicional da relação entre humanidade e natureza, mas também oferece uma oportunidade de transformar esse conceito em saber escolar. Ao trazer o Antropoceno para a sala de aula, abre-se portas para uma reflexão crítica sobre nossa maneira de viver e interagir com o mundo ao nosso redor.

Ao integrar tal temática ao currículo escolar, é possível catalisar uma discussão fundamental sobre como produzimos e reproduzimos nossa existência. Isso significa não apenas entender o impacto de nossas ações no ambiente, mas também questionar as estruturas e sistemas que perpetuam certas formas de vida e consumo insustentáveis. Abordar tal conhecimento no ambiente educacional, pode inspirar uma nova geração de pensadores e agentes de mudança, possibilitando-os a enfrentar os desafios ambientais e sociais do nosso tempo.

Essa abordagem não se limita apenas ao entendimento científico, mas também incorpora aspectos éticos, políticos e sociais, incentivando uma visão interdisciplinar da crise planetária que enfrentamos. É uma oportunidade para que os indivíduos não se vejam apenas como estudantes, mas como cidadãos globais conscientes e engajados em criar um mundo melhor para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou, por meio da análise dos Planos de Ensino de Educação Física para os Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (RPMEFS), alcançar o objetivo geral da pesquisa que é explicitar como estão organizados os Planos de Ensino dos professores de Educação Física, levando em consideração os conteúdos abordados nas aulas e seus objetivos.

A partir disso, procuramos responder aos seguintes objetivos específicos: a) analisar nos Planos de Ensino dos professores de Educação Física dos Anos Finais, da Rede Municipal de Feira de Santana, os conteúdos/conhecimentos a serem tematizados nas aulas e seus objetivos de ensino; b) compreender se há um alinhamento entre os Planos de Ensino dos professores quanto à tematização dos conteúdos e seus objetivos para o ensino da Educação Física em cada série dos Anos Finais do Ensino Fundamental e nesta etapa da Educação Básica; c) identificar nos Planos de Ensino dos professores existência de consonância dos conteúdos e objetivos tematizados com as orientações do referencial curricular da Rede e o Documento Curricular Referencial da Bahia; d) discutir o ensino da Educação Física

nos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana, a partir dos conteúdos e intencionalidades manifestas pelos professores em seus Planos de Ensino. No percurso que desenvolvemos, acreditamos ter encontrado as respostas que contemplam esta investigação, contudo, outras perguntas — que dependem de novos estudos — surgiram no processo de análise.

Compreendemos que as conclusões desenvolvidas ao longo desta pesquisa não são definitivas. Primeiramente, por se tratar da análise de documentos que defendemos ser mais que artefatos burocráticos, fragmentados e instrumentais, visto que precisam passar por um contínuo processo de reflexão, previsão e decisão a respeito de um trabalho pedagógico que vise aproximar escola e realidade social, portanto suas indicações não são estáticas e permanentes. Segundo, caso este estudo fosse realizado por outros, os acabamentos criados possivelmente seriam diferentes.

Sendo assim, ao analisarmos os Objetos de conhecimento e seus Objetivos de ensino nas unidades temáticas contidas nos Planos de Ensino para o componente curricular Educação Física da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (RPMEFS), concluímos que esta temática abre margem para um amplo campo de investigações. Esta pesquisa, portanto, pode contribuir com a elaboração de novos conhecimentos que servirão de subsídios para outros estudos.

Os dados aqui mostrados evidenciam experiências variadas dos docentes em relação aos elementos da Cultura Corporal, levando em conta a diversidade de conteúdos utilizados para cada unidade temática ao longo das séries. Em síntese, podemos afirmar que na leitura dos dados contidos nos Planos de Ensino da RPMEFS, conseguimos compreender que há uma diversidade de experiências educativas no âmbito da Educação Física Escolar, quando observados os assuntos específicos relativos aos Objetos de conhecimento listados. Contudo, não é possível afirmar que as escolhas destes assuntos consideram a realidade escolar em que cada docente está inserido, fato que abre margem para mais estudos sobre o tema.

Constatamos também que, na maioria dos Planos de Ensino, os Objetos de conhecimento e Objetivos de aprendizagem adotados pelos professores para o componente curricular Educação Física possuem um alinhamento no tocante a cada

série e em toda a etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. De modo que estão em conformidade com as orientações trazidas, sobretudo, pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) — mesmo este não estando referenciado nos Planos de Ensino — e também pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda que não contemplando tudo que nesta está posto, pois percebemos que alguns conteúdos, como os das Práticas Corporais de Aventura, foram negligenciados nos planejamentos anuais, principalmente nos do 6º ano. Outros por sua vez, foram um pouco menos abordados, como os da unidade temática Ginásticas, quando havendo a descrição destes como Esportes técnico-combinatórios, na unidade temática Esportes.

Nesse sentido, os planejamentos dos professores incorporam o que vem sendo o debate da área para o ensino dos conteúdos relativos à Educação Física, tendo em vista que constatamos que há uma atualização desses saberes escolares ensinados nas aulas deste componente curricular. Tal aspecto demonstra uma superação do que historicamente ocorreu neste campo do conhecimento devido a primazia e até exclusividade dos esportes em relação às demais práticas corporais.

Ainda assim, a partir da análise dos conteúdos indicados nas unidades temáticas, verificamos a predominância dos Esportes, com Objetos de conhecimento voltados, principalmente, para os classificados como de invasão (futsal/futebol, handebol e basquete) e de rede/parede (voleibol). Identificamos a presença da unidade temática Jogos e brincadeiras contemplando todas as séries dos Anos Finais, sobretudo no 6º ano, visto que apareceu em número significativo de planejamentos anuais elaborados pelos professores de Educação Física.

Os Jogos e brincadeiras não são sugeridos pela BNCC nem pelo DCRB para os 8º e 9º anos, entretanto o documento curricular da RPMEFS — o Caderno de Objetivos de Aprendizagem (COA) — indica expectativas de aprendizagem que envolvem este elemento da Cultura Corporal desde o 6º até o 9º anos. Talvez, mas não somente, por isso, o ensino desta unidade temática tenha sido proposto pelos professores também para os 8º e 9º anos. Outro fator a ser considerado é a autonomia docente, aspecto indispensável para a prática pedagógica.

Posto isso, os resultados apurados coincidem com os que está indicado nos documentos curriculares usados para nortear este estudo, ou seja, BNCC, DCRB e COA. Apontando, nesse sentido, a existência de consonância entre os Planos de Ensino e os referenciais curriculares citados. Por outro lado, constatamos que alguns conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) não são desenvolvidos nas aulas de Educação Física por alguns professores, fato que pode restringir o acesso dos estudantes a apenas alguns conteúdos da área.

Para contemplar os interesses desta pesquisa, buscamos identificar nos Objetivos de aprendizagem, as dimensões do conhecimento que estão igualmente elencadas na BNCC, no DCRB e também utilizadas no COA. Então, fizemos as seguintes ponderações: 1. A dimensão da *Experimentação* é muito valorizada pelos professores, visto que observamos grande quantidade de Objetivos de aprendizagem que indicavam conhecimentos viáveis somente a partir da prática corporal, ou seja, experimentados. Logo após, a dimensão da *Análise* possui notável relevância nos planejamentos, devido a identificação de expectativas sobre conhecimentos relativos ao funcionamento dos temas; 2. Há uma preocupação razoável com saberes atitudinais (*Construção de valores*) e uma diminuição da apreciação estética dos conteúdos (*Fruição*) ao longo das séries; 3. A ênfase na dimensão *Uso e apropriação* é abordada pelos professores de forma variada, dependendo da série; 4. Existe pouco estímulo aos conhecimentos relativos aos saberes ligados ao contexto sociocultural e histórico dos elementos da Cultura Corporal (*Compreensão*), considerando — segundo nossa percepção — a importância destes num ensino pautado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC); 5. A maioria dos professores não desenvolve noções que envolvem a dimensão do *Protagonismo comunitário*, também muito relevante do ponto de vista da PHC.

Como este estudo não visou verificar como as dimensões do conhecimento são de fato abordadas durante a dinâmica das aulas de Educação Física — incluindo suas dificuldades e facilidades — não podemos afirmar que a interpretação feita acerca das dimensões do conhecimento encontradas a partir dos Objetivos de aprendizagem refletem, de fato, a realidade da prática docente. Apenas a forma como

os professores manifestam as dimensões do conhecimento em suas intenções pedagógicas descritas nos Planos de Ensino pode ser observada.

Constatamos que os planejamentos dos professores abarcam a atualização que vem sendo feita acerca dos conteúdos de Educação Física a serem ensinados, tomando como base os documentos curriculares oficiais. Todavia, por se tratar de uma pesquisa documental, percebemos um possível risco a esse respeito, no sentido de existir uma transposição irrefletida do que está proposto nos referenciais curriculares nacional, estadual e municipal. Isto se explica pelo fato deste estudo, justamente por buscar informações a partir de documentos, não visou confrontar o que estava descrito nos Planos de Ensino dos professores de Educação Física com a realidade da prática docente na escola concreta.

Em vista disso, reconhecemos a importância da discussão acerca dos Planos de Ensino para o componente curricular Educação Física na RPMEFS e a satisfação em ter atingido, pelo menos em parte, nossas expectativas. Consideramos importante a presença de um instrumento norteador do trabalho pedagógico, por isso, destacamos a necessidade de mais estudos sobre o tema, no intuito de compreender se acontece realmente, na escola concreta, a implementação dos Objetos de conhecimento e Objetivos de aprendizagem propostos pelos professores de Educação Física em seus planejamentos.

Acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para que os professores de Educação Física da RPMEFS ampliem o entendimento do real a fim de subsidiar a superação de prováveis dificuldades e/ou desencontros pedagógicos na prática docente. Além disso, promover a reflexão sobre os Planos de Ensino já desenvolvidos por eles — por meio da identificação das potencialidades e fragilidades — possibilitando a construção de processos de ensino e de aprendizagem, que vão além do apresentado na visão tecnocrática da BNCC, e incluindo significados ausentes neste referencial curricular.

Ressaltamos a necessidade e importância de oportunizar aos estudantes e, conseqüentemente, à comunidade, o acesso aos saberes referentes à Cultura Corporal — a qual, historicamente, se desenvolve nas interações entre os seres sociais e seus cotidianos, na conjuntura em que estão — dentro e fora do espaço

escolar. De modo que eles possam se inserir e se fazer presentes nos espaços sociais.

Por fim, é válido lembrar que, a partir dos resultados encontrados neste estudo, desenvolvemos um Produto Educacional (Apêndice C) intitulado *Práticas Corporais de Aventura: Sequências didáticas para os Anos Finais do Ensino Fundamental*, justificando sua elaboração a partir da lacuna existente nos Planos de Ensino no tocante a unidade temática Práticas corporais de aventura. As duas sequências didáticas, para 6º/7º e 8º/9º anos, que refletem nossa prática pedagógica, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, e apresentam possibilidades de abordagem do tema, abarcando, inclusive, as dimensões do conhecimento identificadas como as menos utilizadas pelos professores de Educação Física em seus Planos de Ensino, serão apresentadas e compartilhadas durante encontros formativos com o coletivo docente de Educação Física da Rede Pública Municipal de Feira de Santana.

O intuito ao divulgar esta pesquisa e Produto Educacional é partilhar conhecimentos e fornecer subsídios para a compreensão do ensino do componente curricular Educação Física na Rede, além de promover a discussão sobre maneiras de superar possíveis desencontros pedagógicos na prática docente.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê**, v. 1, p. 5-16, 2003.

_____. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

ARMBRUST, Igor; LAURO, Flávio Antônio Ascânio. O Skate e suas possibilidades educacionais. **Motriz: rev. educ. fis.** (Online) vol.16 no.3 Rio Claro July/Sept. 2010. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1980-65742010000300028&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em 13 jan. 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, v.1, 2020. 484p.

BASTOS, Edilsa Mota Santos. **Jornal folha do norte: uma representação social e histórica da escola normal em Feira de Santana, a Princesa do Sertão**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/47717>> . Acesso em: 27 set. 2023.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: GEBARA, A; MOREIRA, W.W. **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992.

BETTI, Irene C. Rangel; BETTI, Mauro. Nova perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**. v. 2, n.1, Junho/1996. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6507>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí : Ed. Unijuí, 2009.

_____. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**. Ano IV, V. 1 – Jul. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329244831_A_VERSAO_FINAL_DA_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_DA_EDUCACAO_FISICA_ENSINO_FUNDAMENTAL_menos_virtudes_os_mesmos_defeitos. Acesso em: 10 jul. 2022.

BISCOLI, Ivana Ângela. **Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na Educação Física - Uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**. Porto Alegre, v. 8, n.31, p.31-39, jan-abr, 2002.

Disponível

em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19480/000317609.pdf?sequence=1> .

Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul.

2022.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC /SEF, 1998.

114 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. 562p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 23 nov. 2022.

_____. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013b. Disponível em:

<http://bit.ly/1mTMIS3>. Acesso em: 12 fev. 2024.

_____. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD>. Acesso em: 12 fev. 2024.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CBCE – COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Posicionamento do CBCE sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicado pelo MEC**. Curitiba-PR, 2017. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/POSICIONAMENTO%20BNCCs.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

CELLARD, André. A Análise Documental. *In*: POUPART, Jean. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORAZZA, Sandra Mára. **Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural**. Em: Moreira, A.F.B. (org.) Currículo: Questões Atuais. Campinas, S.P.: Papyrus, p. 103-143, 1997.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 fev. 2024.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura** (Coleção polêmicas do nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. **Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar**. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 170p. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

DE ANDRADE, Leonardo Carlos; DE ANDRADE, Jessica; LIMA, Wanderson; XIMENES, Priscilla. Cultura Corporal: o “movimento” dialético entre homem e natureza. **Praxia** - Revista on-line de Educação Física da UEG, v. 2, p. e2020007, 19 jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.46878/praxia.v2i0.10599>. Acesso em: 10 jun. 2023.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Newton. O debate sobre as teorias pedagógicas na atualidade. MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (org.). **Formação de professores: limites**

contemporâneos e alternativas necessárias[online]. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em:
<https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-LIMITES-CONTEMPORANEOS.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

_____. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1–23, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656737>. Acesso em: 10 maio 2023

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica**. 1993, 204f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

FEIRA DE SANTANA. **Lei Nº3.651, de 16 de dezembro de 2016**. 2016. Disponível em :
<https://leismunicipais.com.br/a/ba/f/feira-de-santana/lei-ordinaria/2016/365/3651/lei-ordinaria-n-3651-2016-institui-o-plano-municipal-de-educacao-de-feira-d-santana-e-da-o-utras-providencias>. Acesso em: 23 set. 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Objetivos de Aprendizagem da Rede Pública Municipal de Educação Feira de Santana**. Feira de Santana: SEDUC, 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação Feira de Santana – Caderno Introdutório: Diálogos em construção...** - Volume 01. Feira de Santana: SEDUC, 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 110p.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Nacelice Barbosa. Urbanização e modernização industrial das cidades médias da Bahia: Um olhar sobre Feira de Santana. *In*: LOPES, Diva Maria Ferlin; HENRIQUE, Wendel (orgs.). **Cidade médias e pequenas: Teorias, conceitos e estudos de caso**. Salvador: SEI, 2010. 250 p. 125-142.

_____. **O descoroamento da Princesa do Sertão:** de “chão” a território, o “vazio” no processo da valorização do espaço. 2013. 415f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Sergipe/UFS - Núcleo de Pós-graduação em Geografia/NPG. São Cristóvão – SE, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **A pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1997.

GONÇALVES, Gabriel. Historiadora conta como Feira de Santana passou a ser conhecida como Princesa do Sertão. **Acorda Cidade**, 2023. Disponível em: <https://www.acordacidade.com.br/noticias/feira-de-santana/historiadora-conta-como-feira-de-santana-passou-a-ser-conhecida-como-princesa-do-sertao/>> . Acesso em: 27 set. 2023.

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

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história** (3a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Disponível em: <https://www.epedagogia.com.br/materialbibliotecaonline/3500Concepcao-Dialetica-da-Historia.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na Educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Feira de Santana**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/panorama>. Acesso em: 23 ago. 2023.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus. Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar. **Rev Bras de Ciênc Esporte**, vol. 43: e005321, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/JBt8mVCrp38pdD6KxPWjPZM/>. Acesso em: 03 jan. 2024.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, v. 27, e15228, p.1-14, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51283/rc.27.e15228>. Acesso em: 19 jun. 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4.ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LAVOURA, Tiago Nicola. Natureza e especificidade da Educação Física na escola. **Poiésis**: Unisul, Tubarão, v.14, n.25, p.99-119, Jan/Jul 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8880/5303>. Acesso em: 19 jun. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 19. reimp. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. *In*: **European Journal of Curriculum Studies**, Vol. 3, No. 2, 444-462, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em: 19 jun. 2022.

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

LUKÁCS, Georg. **Marxismo e teoria da literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. (1885-1971). **Introdução a uma estética Marxista: Sobre a Particularidade como categoria da Estética** – São Paulo: Instituto Lukács, 2018. 272 p.

MALANCHEN, Júlia. Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/597-0.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

MALANCHEN, Júlia; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 118-129, dez. 2013. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.9771/gmed.v5i2.9704>. Acesso em: 19 jun. 2022.

MALANCHEN, Júlia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: Perspectiva de currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica *versus* a Base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP. v.20, 1-20, e020017, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 19 jun. 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**, São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 12 maio 2023.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico- dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2023.

MARX, Karl. **O capital. Crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1968.

_____. **Manuscritos Econômicos – Filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri, SP: Boitempo, 2004.

MATIASI, Rosana Cristina. **O plano de ensino no trabalho docente: artefato ou instrumento de desenvolvimento do professor em um espaço não formal de educação**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Itatiba, 2012. 196 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Caminhos do Pensamento: epistemologia e método**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

_____. **O desafio do conhecimento: a pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 407p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Evando Carlos. **Pensando e planejando a Educação Física escolar**. In:

CONGRESSO CENTRO-OESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2008, Cuiabá. Anais [...]. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Evando-Moreira/publication/265816075_PENSANDO_E_PLANEJANDO_A_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR/links/57d1857408ae5f03b48a91e6/PENSANDO-E-PLANEJANDO-A-EDUCACAO-FISICA-ESCOLAR.pdf

Acesso em: 13 fev. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e Inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte.** 40 (3) Jul-Sep 2018. DOI:

<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>. Acesso em: 19 jun. 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64p.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, Denize de Souza. Política Curricular como Política Cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Rev Bras Educ.** p. 140-150. Abr 2005. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100012>. Acesso em: 08 fev. 2024.

OSÓRIO, Jaime. **O Estado no Centro da Mundialização: a sociedade civil e o tema do poder.** 2 ed. São Paulo, Editora Expressão Popular, 2019.

RAMOS, Jayr Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte.** São Paulo: Ibrasa, 1982.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Tradução de Ernani F da Fonseca Rosa. São Paulo: ArtMed, 2000.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SAUJAT, Frédéric. **O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama.** In: MACHADO, Anna Rachel. (org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

_____. Introdução. In: _____ **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras Aproximações**. 5ª. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

_____. O choque teórico da politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1:131-152, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Acesso em: 31 jan. 2024.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e Democracia**, 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SILVA, Andressa Marques da; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. O planejamento de professores de educação física após a lei federal 11.738/2008 na rede estadual de ensino do rio grande do sul. **Revista Querubim** – Ano 12 – N° 30, vol. 01, p. 55-60, 2016. Disponível em: http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zzquerubim_30_v_1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

SILVA, Carla Cilene Baptista da. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

SILVA, William José Lordelo. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral**. 112 f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. n. 2, p. 6-12, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SOARES *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992, 2004, 2012.

SOTERO, Mildred Aparecida; FERRAZ, Osvaldo Luiz. Uma única dança nunca é uma dança única. Classificação das danças para uso escolar. In **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do**

Esporte. Salvador, Bahia, 2009. Disponível em <https://cev.org.br/media/biblioteca/4033390.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SOUSA, Ione Celeste de. **Garotas tricolores, deusas fardadas: as normalistas em Feira de Santana, 1925 a 1945** / Ione Celeste de Sousa. – São Paulo: EDUC, 2001.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. Crítica às proposições pedagógicas da educação física. **Boletim Germinal - on-line**, n. 6, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm#um>. Acesso em: 09 mar. 2023.

TAVARES, Natacha da Silva; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; MOLINA NETO, Vicente. A Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, suas formas e seus lugares no currículo escolar: um estudo de revisão. **Movimento**, v. 24, n.1, p. 275-290, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/62986/47810>. Acesso em: 24 abr. 2023.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136 p.

_____. Pluralismo metodológico: Falso caminho. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 21, n. 01, p.01-22, jan/dez 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17140>. Acesso em: 16 jun. 2023.

TORMENA, Ana Aparecida. **Planejamento: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica**. Paraná: Secretaria da Educação, 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipa_ped_artigo_ana_aparecida_tormena.pdf. Acesso em: 20 out. de 2023.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Vista do método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Rev. Simbio-Logias**, V. 12, Nr. 17 – 2020. Disponível em: <https://simbiologias.ibb.unesp.br/index.php/files/article/view/224/250>. Acesso em: 19 jun. 2022.

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

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na escola: Para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-42, set. 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930>. Acesso em:

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento projeto de ensino- aprendizagem e projeto político-pedagógico**. Ladermos Libertad-1. 7ª ed. São Paulo, 2000

_____. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico — elementos para elaboração e realização.** São Paulo: Libertad Editora, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Carta de apresentação da pesquisa

**Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**



Carta de apresentação da pesquisa

Esta é uma solicitação para realização da pesquisa intitulada “Organização dos conteúdos de Educação Física: Estudo sobre o Ensino Fundamental Anos Finais em Feira de Santana”. Trata-se de estudo realizado por uma servidora desta Rede Municipal, professora no contexto em estudo, estudante no mestrado profissional Educação Física em Rede Nacional.

O caráter deste estudo visa responder de que forma e com que finalidade estão indicados os conhecimentos/conteúdos a serem tematizados nas aulas de Educação Física nos Planos de Ensino dos professores de Educação Física, da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana. Assim, para desenvolver este projeto, elegeu-se a pesquisa de natureza qualitativa que requer a interação do pesquisador com o objeto a ser pesquisado, uma vez que é a partir da sua perspectiva de homem e de mundo, além do referencial teórico existente, que o pesquisador interpreta o fenômeno.

A pesquisa que propomos é documental, cujo método investigativo será desenvolvido a partir do materialismo histórico dialético, tendo em vista o movimento do pensamento que garante o alcance de resultados objetivos a partir da realidade estudada. O conhecimento dentro dessa perspectiva partirá das questões materiais para, em seguida, passar às elaborações do pensamento e reflexões teóricas. Nesse sentido, realizaremos alguns procedimentos de pesquisa com o intuito de alcançar os objetivos propostos no projeto. Após recebida anuência para coleta de dados junto à SEDUC e/ou unidades escolares, será feito um levantamento sobre a existência de Planos de Ensino, para o componente curricular Educação Física, nas escolas públicas municipais, referentes aos períodos letivos de 2022 e 2023.

Com os documentos coletados, daremos prosseguimento ao processo de pesquisa por meio da análise e interpretação de dados, identificando nos Planos de Ensino dos docentes quais são os conteúdos tematizados nas aulas e seus objetivos de ensino; também buscaremos compreender se existe alinhamento entre os Planos de Ensino dos professores no tocante à tematização dos conteúdos e seus objetivos para o ensino da EF em cada série dos Anos Finais do Ensino Fundamental e nesta etapa da Educação Básica.

Além disso, visamos identificar nos Planos de Ensino dos professores a existência de consonância dos conteúdos e objetivos tematizados com as orientações do referencial curricular da Rede e o Documento Curricular Referencial da Bahia e, finalmente,



APÊNDICE B- Formulário do Google desenvolvido para a pesquisa

ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Estudo sobre o Ensino Fundamental Anos Finais em Feira de Santana

Esta é uma solicitação para realização da pesquisa intitulada "Organização dos conteúdos de Educação Física: Estudo sobre o Ensino Fundamental Anos Finais em Feira de Santana". Trata-se de estudo realizado por uma servidora desta Rede Municipal, professora no contexto em estudo, estudante no mestrado profissional Educação Física em Rede Nacional.

No intuito de alcançar os objetivos propostos no projeto, estamos entrando em contato com as gestões (diretores(as) e coordenação pedagógica) de unidades escolares que possuem Anos Finais do Ensino Fundamental. Precisamos ter acesso aos **Planos de Ensino do componente curricular Educação Física para os 6º, 7º, 8º e 9º anos atinentes aos anos de 2022 e 2023**, além de algumas informações complementares. Ressaltamos que os dados coletados a partir dos **Planos de Ensino** dos professores serão mantidos em absoluto sigilo. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo e que a identidade das escolas e professores será preservada, mantendo-as em sigilo.

Será realizada com base no estudo, atividade com a coordenação de área de Educação Física da Rede e demais professores de Educação Física para uma devolutiva da pesquisa, com seus resultados, tão logo essa seja finalizada e dissertação defendida. Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento deste projeto.

Para acessar o TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL concedido pela Secretária de Educação de Feira de Santana, **Anaci Bispo Paim**, click no link https://drive.google.com/file/d/1ec-ApT6JtKfdXWeWV1zmxKhv2Gq60F2_/view?usp=drive_link

Por gentileza, responda as questões a seguir:

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Nome completo *

3. Nome completo da Unidade Escolar *

4. Cargo na unidade escolar *

Marcar apenas uma oval.

- Diretor(a)
- Coordenação Pedagógica

5. Você aceita colaborar com esta pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Não aceito
- Aceito

Pular para a pergunta 6

SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA

6. A unidade escolar possui quantos(as) professores(as) com **formação em Educação Física?** *

7. Por gentileza, faça o upload dos Planos de Ensino de Educação Física para todas as séries dos Anos Finais (6º, 7º, 8º e 9º) desenvolvidos para o ano letivo de **2022** *

Obs.: Pode ser arquivo único contendo todas as séries ou um arquivo para cada série.

Arquivos enviados:

8. Por gentileza, faça o upload dos Planos de Ensino de Educação Física para todas as séries dos Anos Finais (6º, 7º, 8º e 9º) desenvolvidos para o ano letivo de **2023** *

Obs.: Pode ser arquivo único contendo todas as séries ou um arquivo para cada série.

Arquivos enviados:

9. Informações adicionais

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C- Sequências didáticas para a unidade temática Práticas Corporais de Aventura



PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

Sequências didáticas para os
Anos Finais do Ensino
Fundamental

MANUELA LOPES DE ANDRADE



**Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Departamento de Saúde I
Campus Universitário de Jequié – BAHIA
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA
Sequências didáticas para os Anos Finais do Ensino
Fundamental

REALIZAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

AUTORA
MANUELA LOPES DE ANDRADE

SUPERVISÃO GERAL
PROF. DR. JOÃO DANILO BATISTA DE OLIVEIRA

ILUSTRAÇÕES
CANVA.COM

JEQUIÉ – BAHIA
2024



A554s Andrade, Manuela Lopes de.

Sequências didáticas para os anos finais do ensino fundamental /
Manuela Lopes de Andrade.- Jequié, 2024.
30f.

(Produto Educacional relativo à dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob orientação do Prof. Dr. João Danilo Batista de Oliveira)

1.Educação física escolar 2. Práticas corporais de aventura 3.Sequência didática 4.Pedagogia histórico-crítica I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 796.071

Rafaella Câncio Portela de Sousa - CRB 5/1710. Bibliotecária – UESB - Jequié

Referência da Dissertação:

ANDRADE, Manuela Lopes de. **Educação Física Escolar**: Organização dos conteúdos para os Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Feira de Santana. Orientador: João Danilo Batista de Oliveira. 2024. 211f . Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Jequié, 2024.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
ELEMENTOS DA CULTURA CORPORAL A PARTIR DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA	6
ESQUEMATIZAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	10
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS SOBRE O ELEMENTO DA CULTURA CORPORAL PCA	11
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA PARA 6º/7º ANOS	14
Aula 1/6	15
Aula 2/6	16
Aula 3/6	17
Aula 4/6	18
Aula 5/6	19
Aula 6/6	20
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA PARA 8º/9º ANOS	21
Aula 1/6	22
Aula 2/6	23
Aula 3/6	24
Aula 4/6	25
Aula 5/6	27
Aula 6/6	28
REFERÊNCIAS	29
SITES ACESSADOS	30

APRESENTAÇÃO

Entre as exigências do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) está a realização de uma pesquisa e/ou intervenção, com implicação no campo profissional da Educação Física no contexto escolar, que resulte num produto final que possa ser compartilhado com os profissionais que atuam nesta área do ensino da educação básica.

Como produto resultante da pesquisa intitulada Educação Física Escolar: Organização dos conteúdos para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Feira de Santana, desenvolveu-se duas sequências didáticas – sob a perspectiva crítico-superadora, abordagem metodológica ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) – sendo uma para os 6º e 7º anos e outra para os 8º e 9º anos, para a unidade temática Práticas corporais de aventura (PCA). Cada uma das sequências didáticas é composta por seis aulas de 100 minutos que podem ser desmembradas em doze aulas de 50 minutos, visto que este é o tempo de uma aula na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (RPMEFS) para as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Considerando a análise dos Planos de Ensino de Educação Física elaborados por professores deste componente curricular da RPMEFS, para os 6º ao 9º anos, PCA foi o elemento da Cultura Corporal com menos indicações nos planejamentos anuais dos professores da Rede. Espera-se que estes materiais, pautados na PHC, possam ser divulgados para os docentes no intuito de contribuir com a sua prática pedagógica.

De modo geral, o trabalho visou contribuir com a ampliação do entendimento dos professores de Educação Física da RPMEFS sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo coletivo em seu contexto de atuação. Provendo-os, assim, de mais informações que os auxiliem a pensar, refletir e (re)elaborar didaticamente a organização dos conteúdos da Cultura Corporal para além de uma organização do trabalho pedagógico que reflita os desígnios da escola capitalista.

ELEMENTOS DA CULTURA CORPORAL A PARTIR DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

A humanidade, para conseguir desenvolver capacidades psíquicas que permitissem teorizar o real concreto em pensamento, percorreu um longo caminho histórico. Não basta nascer humano é preciso tornar-se humano e é nesse processo de humanização que cada indivíduo acessa os subsídios necessários para manutenção de sua existência, a partir de sucessivas transformações.

O desenvolvimento do ser social está ligado à relação que a criatura humana tem com a natureza. Segundo Marx (1968), isto ocorre por meio do trabalho que permite ao homem desenvolver sua subjetividade em meio as condições objetivas colocadas, de modo que este indivíduo não se adapta ao que já existe naturalmente, mas age provocando mudanças. Martins (2011) afirma que transformações interfuncionais resultantes das relações de seres humanos entre si e com a natureza, provém de funções psíquicas superiores que se articulam e se reconstróem permanentemente. Nesse sentido, compreende-se que no processo histórico de desenvolvimento do psiquismo humano situa-se, também, o desenvolvimento da cultura corporal e todos os aspectos atrelados a este campo da cultura humana.

No âmbito da Educação Física, Cultura Corporal é um conceito que começou a ser utilizado em meados da década de 1980, num contexto nacional de abertura política e no desenrolar dos diálogos que surgiram sobre a crítica ao modelo esportivista da Educação Física brasileira (Soares, 1996). A partir daquela década foram sistematizadas diversas proposições pedagógicas que defendiam diferentes concepções de projeto histórico, formação humana e trato com o conhecimento – objeto de estudo – etc.

Darido e Rangel (2008) dividem as concepções pedagógicas da Educação Física em dois períodos distintos, o primeiro, antes da década de 1980, no qual as concepções pedagógicas dominantes eram: o higienismo; o militarismo; o esportivista e o recreacionista e, no segundo, em que houve a sistematização de diversas proposições pedagógicas da Educação Física, elaboradas com a intenção de romper com a concepção pedagógica dominante, ou seja, a esportivista, mecanicista e tradicional. São elas: Humanista; Fenomenológica; Psicomotricidade; baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-construtivista; Crítico-superadora; Sistêmica; Crítico-emancipatória; Saúde Renovada; baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais; entre outras (Ibid., p.6).

Dentre as várias proposições pedagógicas, a Abordagem Crítico-Superadora (ACS) surge com o objeto de conhecimento intitulado Cultura Corporal, referindo-se a uma parte da cultura humana. Essa concepção perspectiva uma formação omnilateral, a partir da superação do projeto histórico capitalista, na qual, por meio do desenvolvimento da reflexão do estudante, desenvolve-se também a consciência de classe, pois possibilita que estes se enxerguem como sujeitos históricos. A percepção dessa identidade pode promover a "luta pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular" (Soares et al, 2004, p.40).

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2012, p. 55).

A base teórica que fundamenta a ACS da Educação Física e, conseqüentemente, a Cultura Corporal é a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), teoria dialética da educação que surgiu da necessidade de elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista e com suas raízes na história, de forma a garantir um espaço para a ação política que transforme a prática social a partir da educação.

A PHC se edifica a partir do Materialismo Histórico Dialético, teoria marxista, que defende a ideia de que as relações entre homem e natureza se dão por meio do trabalho (Saviani, 1995). Tal teoria pedagógica propõe um movimento dialético que vai da **síncrese** (não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade) à **síntese** (visão do todo com a consciência sobre as partes que o constituem) por **mediação da análise** (abstração a partir de um movimento dialético) até chegar a **catarse** (Saviani, 2012, grifos nossos).

Segundo Gramsci (1978, p.53), catarse é a "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens", em outras palavras, é o momento em que se alcança uma forma mais elaborada de entendimento da prática social, é a culminância do processo. Portanto, a catarse em Gramsci constitui-se como um processo político, ético e transformador que amplia e enriquece as relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural (Duarte, 2019).

A PHC também possui fundamentação na Psicologia Histórico-Cultural (PsiHC), teoria que reflete os estudos de Vygotsky e Leontiev. Martins (2013), apresenta a unidade teórico-metodológica existente entre a PHC e a PsiHC advogando que a natureza dos conteúdos e atividades escolares é variável e intervém na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, aspecto que reitera a função da escola como local privilegiado para requalificar seu curso e dar-lhe direção. A autora afirma que a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem não são fatores que possam ser secundarizados.

Retomando a discussão sobre o objeto de conhecimento da Abordagem Crítico-Superadora, De Andrade et al. (2020) entendem que "a essência da Cultura Corporal em sua concretude, como síntese de múltiplas determinações, se dá no trabalho", visto que qualquer ação humana possui uma intencionalidade, o ser humano não se move apenas, ele age, e o agir teleológico é entendido pelos autores como o trabalho produzido pelo homem.

Para o Soares et al. (2004), o conhecimento de que trata a Educação Física na escola é uma representação do real (esfera ontológica) no pensamento (esfera gnosiológica) e a apropriação do conhecimento ocorre por sucessivas aproximações que possibilitam a construção de novas referências sobre o real no pensamento.

Dessa forma, a Cultura Corporal é definida na obra citada como sendo manifestações da cultura, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas, que representam a sistematização das relações do ser humano com o mundo. Trata-se de formas de representação simbólica das realidades vividas pelo homem, exteriorizadas pela expressão corporal, cujo acervo é composto pelos jogos, lutas, danças, ginásticas, esportes e outros (Ibid, 2004).

Oportunizar a aprendizagem da Cultura Corporal aos educandos, portanto, é possibilitar a compreensão de parte da cultura geral. É contribuir com o entendimento de como as atividades humanas (do jogo, esporte, luta, dança, ginástica etc.) são socialmente determinadas e culturalmente instituídas a partir de aspectos históricos, políticos, econômicos, ideológicos, entre outros, que provocam determinações na sociedade em que vivem e nas anteriores a sua existência.

Os indivíduos envolvidos no âmbito escolar são seres sociais, humanos que se humanizam por meio da cultura, isto é, das práticas que criam a existência social. A Educação Física estando presente na escola faz parte desse processo

de humanização. Vago (2009), apresenta o "pensar o humano direito ao corpo", tendo em vista que o corpo é forjado em presença de uma cultura, assim, é necessário o respeito ao gênero, à etnia, à experiência de classe social, à idade, às formas, sendo que todos têm o direito de identidade com seu corpo. Duas formas de dizer o corpo são apresentadas pelo autor: como lembranças e como linguagem.

Então não é apenas o biológico que deve ser enxergado, visto que as marcas culturais não podem ser apagadas e devem ser levadas em conta as diferentes práticas culturais de acordo com as faixas etárias. É de interesse da Educação Física explorar essas práticas culturais, pois este componente curricular tem potencial para enriquecer a cultura humana, posto que essas práticas são possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de entender o mundo e agir nele. Isso exige que os professores estejam atentos ao pesquisar e ensinar essas práticas, problematizando e trazendo questões éticas (Ibidem).

É necessário que o professor esteja municiado com um arsenal teórico que o possibilite pensar, refletir e elaborar didaticamente formas de organização dos conteúdos da Cultura Corporal. De modo que não seja preciso utilizar uma sequência pedagógica preestabelecida, na qual esteja implícita uma alteração da forma como este indivíduo enxerga a realidade.

Sendo assim, é extremamente importante a organização do ensino feita pelos docentes de Educação Física. Promover o acesso aos estudantes e incentivá-los a participar, auxiliando-os na compreensão e reflexão das práticas, de modo baseado na igualdade de oportunidades e atentando para que as variadas situações possam ser convertidas em momentos de aprendizagem, sobretudo nos Anos Finais do ensino fundamental que é uma etapa de transição, na qual é necessário acolhimento e respeito.

Diante do exposto, é importante ressaltar que este produto educacional não se trata de uma mera proposta metodológica. Além de ser uma espécie de relato de experiência sobre como as PCA são abordadas a partir de uma perspectiva crítica e superadora, é um convite à ampliação do conhecimento e possibilidades de ensino desse elemento da Cultura Corporal, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com o intuito de proporcionar aos estudantes o acesso a esta prática corporal não tão explorada na Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana.

ESQUEMATIZAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA



Fonte: Elaboração própria a partir da obra *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*

Sugestões de leitura

Nesta obra, amplamente elogiada por Saviani, o autor busca articular a prática social do aluno com a teoria no intuito de melhorar a qualidade da formação do educando.

GASPARIN, João Luís. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.



Literatura necessária a docentes de todas as áreas, traz em seu capítulo quinto uma análise do atual estágio do que os autores denominam como "tentativa de transposição didática da Pedagogia Histórico-Crítica" no contexto educacional brasileiro, tendo em vista a obra sugerida acima.

GALVÃO, Ana Carolina; MARTINS, Ligia Marcia; LAVOURA, Tiago Nicola. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2019

Com este livro é possível compreender mais profundamente a dinamização das etapas que compõem a proposta didática da Pedagogia Histórico-Crítica formulada pelo autor Demerval Saviani.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011



SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS SOBRE O ELEMENTO DA CULTURA CORPORAL PCA

Estas sequências didáticas foram elaboradas a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora para atender aos Anos Finais do Ensino Fundamental. A primeira destina-se aos 6º e 7º anos, com enfoque nas Práticas Corporais de Aventura Urbanas e a segunda, para os 8º e 9º anos, está voltada para as Práticas Corporais de Aventura na Natureza.

Consideramos nesta construção o que está posto nos documentos curriculares que atualmente norteiam a educação a nível nacional, estadual e municipal, são eles: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e o Caderno de Objetivos de Aprendizagem (COA) de Física explorada da RPMEFS. É importante salientar que, de modo geral, os documentos citados são utilizados pelos docentes da Rede, sobretudo, a BNCC. Tal aspecto foi constatado no estudo que deu origem a este produto educacional.

A intenção em compartilhar este material não é a de engessar o ensino das Práticas Corporais de Aventura ou de qualquer outro conteúdo. Ao contrário, é de fornecer mais um instrumento que possibilite aos professores o desenvolvimento de ideias para abordar este elemento da Cultura Corporal em seus contextos de atuação, respeitando a forma como cada docente planeja a intervenção de acordo com sua visão de mundo e condições objetivas de trabalho.

O mais relevante é promover a compreensão de maneira crítica das Práticas Corporais de Aventura, por parte dos estudantes, enquanto manifestações da Cultura Corporal que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo não apenas no âmbito educacional, mas também no lazer, na saúde, na sociabilização, entre outros.

Sugestões de leitura



1. Livro Metodologia do Ensino da Educação Física, também conhecido como Coletivo de Autores, é um clássico deste campo de conhecimento que, mesmo décadas após sua publicação, continua sendo leitura imprescindível para professores da área. Discorre sobre a Cultura Corporal enquanto objeto de conhecimento da Educação Física escolar na perspectiva Crítico-Superadora.



SOARES et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.



2. Artigo que traz reflexões e contribuições por meio das aproximações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e o trato com o conhecimento da Cultura Corporal mediada pela Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia Histórico-Crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, 2016.



3. Dissertação de mestrado na qual estão descritos passos que podem auxiliar na mediação do ensino de conhecimentos acerca das Práticas Corporais de Aventura, a partir da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física.

MORAIS, Gleison Gomes de. **Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar** [manuscrito]: Uma proposta de ensino com base na metodologia Crítico-superadora / Gleison Gomes de Moraes. - 2020. cxxxv, 135 f.: il.



4. Artigo que apresenta outra perspectiva de classificação das Práticas Corporais de Aventura, fundamentando a proposta em seus elementos constituintes. Um ponto de vista interessante e diferente do adotado no referencial curricular nacional.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus. Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar. **Rev Bras de Ciênc Esporte**, vol. 43: e005321, 2021.



Sugestões de vídeos



Os vídeos elencados a seguir fazem parte do evento intitulado *Ciclo de palestras desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer da Universidade Estadual de Feira de Santana (LEPEL-UEFS)*.

Com esta sequência de vídeos é possível compreender diversos aspectos sobre a *Abordagem Crítico-Superadora* que podem possibilitar o desenvolvimento de uma didática para o ensino dos elementos da *Cultura Corporal* sob esta perspectiva pedagógica.

LEPEL-UEFS. **Abordagem crítico-superadora: gênese, desenvolvimento e desafios.** YouTube, 26 de outubro de 2021. 1h48min45s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zthX3Awc5Gc>.



LEPEL-UEFS. **Natureza e Especificidade da Cultura Corporal como objeto da Abordagem Crítico-superadora** YouTube, 14 de setembro de 2021. 2h02min17s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dg4NZrr6ooY&t=3564s>.

LEPEL-UEFS. **O Método em Marx e a Abordagem Crítico-superadora: fundamentos da dinâmica curricular** YouTube, 28 de setembro de 2021. 2h23min47s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zthX3Awc5Gc>.



LEPEL-UEFS. **Projeto Histórico e Educação Física: contribuição da abordagem Crítico-superadora.** YouTube, 9 de novembro de 2021. 1h56min37s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zthX3Awc5Gc>.

LEPEL-UEFS. **Sistematização lógica e metodológica do Conhecimento da Cultura Corporal.** YouTube, 19 de outubro de 2021. 2h11min30s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n_xUfWylcVc.



LEPEL-UEFS. **Didática para a abordagem crítica-superadora: práticas corporais de aventura e lutas.** YouTube, 23 de novembro de 2021. 2h25min09s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2Hjfkqy3nBO&t=1s>.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O
ELEMENTO DA CULTURA CORPORAL
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA
PARA OS 6º/7º ANOS



PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Série: 6º/7º anos

Componente curricular: Educação Física

Aula: 1/6



Tempo de aula: 100 minutos

Objetivos da aula:

- Compreender o que são as Práticas corporais de aventura (PCA), as diferentes classificações existentes e sua relação com a Educação Física;
- Discutir as transformações histórico-sociais das práticas corporais de aventura, valorizando e respeitando as culturas de origem;
- Identificar possibilidades de execução das PCA, tendo em vista a realidade do alunado.

Procedimentos metodológicos:

- Responder questionário diagnóstico (este pode ser impresso ou as questões podem ser escritas no quadro para os estudantes responderem no caderno);
- Roda de conversa inicial sobre o que foi respondido no questionário, desenvolvendo reflexões e problematizando o tema;
- Fazer uma aproximação do tema com a realidade dos estudantes, a partir das experiências deles;
- Apresentar vídeo ou imagens impressas com modalidades de PCA;
- Discutir sobre aspectos históricos, conceito, classificações etc.

Recursos:

- Questionário impresso ou lousa/piloto;
- Projetor/ chromebooks ou imagens impressas.



Avaliação:

- Envolvimento durante a aplicação do questionário;
- Participação na aula.

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA URBANAS (PCAU) E SUAS POSSIBILIDADES

Série: 6º/7º anos

Componente curricular: Educação Física

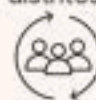
Aula: 2/6



Tempo de aula: 100 minutos

Objetivos da aula:

- Conhecer as PCAU e propor alternativas de experimentação dessas práticas corporais na escola e fora dela de forma segura;
- Refletir e sensibilizar sobre a relação das PCAU com a adaptação e inclusão de pessoas com deficiência (PcD);
- Diferenciar as PCAU, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, e formular estratégias para sua superação;
- Identificar a existência de espaços públicos na cidade e nos distritos que disponibilizam estruturas ou são adequados para as PCAU;
- Vivenciar o parkour de forma simples no espaço escolar.



Procedimentos metodológicos:

- Apresentação de modalidades de PCAU;
- Discussão sobre em quais espaços urbanos essas práticas corporais podem ser realizadas e como adaptá-las para PcD;
- Separação de três ou quatro grupos e solicitação de materiais para a criação de trajetos de parkour na aula seguinte;
- Vivência de atividade lúdica que remete ao parkour (Exemplo: um pega-pega em que o estudante, que foge do pegador, precisa passar por um percurso determinado pelo professor).

Recursos:

- Lousa/piloto;
- Espaço fora da sala de aula (quadra/área/pátio/corredor).

Avaliação:

- Registro no caderno sobre o que foi aprendido na aula;
- Participação e envolvimento dos estudantes na aula.



PARKOUR E O AMBIENTE URBANO

Série: 6º/7º anos

Componente curricular: Educação Física

Aula: 3/6



Tempo de aula: 100 minutos

Objetivos da aula:

- Conhecer a origem do parkour e identificar os elementos que o caracterizam como uma modalidade de aventura;
- Refletir sobre a importância de respeitar o patrimônio público;
- Experimentar e fruir a PCAU parkour, valorizando a segurança e integridade física própria e a dos demais.

Procedimentos metodológicos:

- Roda de conversa sobre a PCAU parkour, com indicação de filmes/documentários que estão relacionados ao tema;
- Ordenamento dos grupos, formados na aula anterior, para criação dos percursos que serão vivenciados por cada uma das equipes e compartilhamento dos materiais solicitados e/ou disponíveis na unidade escolar;
- Preparação dos estudantes com alongamento e aquecimento antes da atividade prática (podem ser realizados com jogos e brincadeiras que remetem ao tema);
- Experimentação dessa prática corporal por meio dos trajetos criados pelos próprios estudantes no espaço escolar, nos quais eles possam saltar, correr, rastejar, pendurar-se, suspender-se etc.;
- Solicitação aos estudantes de skate, patins e bike para realização de vivência na aula seguinte (caso não haja possibilidade de levar estes equipamentos, solicitar materiais para produzir equipamentos alternativos como carrinho de rolimã, ou ainda, papelão, garrafas pet e barbante/varal para simular deslizamento no solo).

Recursos:

- Cones de tamanhos diferentes, chapéu chinês, corda, cadeiras, mesas, colchonete, escada de agilidade, cabos de vassoura, caixas de papelão, baldes, pneu etc.

Avaliação:

- Participação na aula;
- Envolvimento e socialização durante a vivência.



AS PCAU SOBRE RODAS

Série: 6º/ 7º anos

Componente curricular: Educação Física

Aula: 4/6



Tempo de aula: 100 minutos

Objetivos da aula:

- Conhecer as PCAU sobre rodas e os diferentes aspectos necessários para a realização destas;
- Vivenciar as PCAU sobre rodas mais acessíveis aos estudantes.

Procedimentos metodológicos:

- Apresentação das modalidades sobre rodas (breve histórico, materiais, técnicas etc.) e dos equipamentos seja por vídeo/slides, imagem impressa ou os próprios objetos (skate, patins, capacete, joelheira etc);
- Questionamento aos estudantes sobre o que sabem sobre estas práticas corporais;
- Discutir sobre o skate enquanto esporte olímpico;
- Criação de circuito para que os estudantes percorram com os equipamentos que levarem/produzirem.

Recursos:

- Projetor ou imagens impressas e/ou equipamentos de PCAU sobre rodas;
- Área/ pátio/quadra;
- Materiais para produção de equipamentos alternativos.

Avaliação:

- Participação e envolvimento dos estudantes nos espaços de aula;
- Pesquisa sobre o skate nas olimpíadas, a representatividade dos atletas brasileiros na modalidade e influência da mídia



SLACKLINE: UMA AVENTURA DE EQUILÍBRIO URBANA?

Série: 6º/7º anos

Componente curricular: Educação Física

Aula: 5/6

Tempo de aula: 100 minutos



Objetivos da aula:

- Entender o que é slackline, como este se adapta aos meios urbanos ou não e as possibilidades de recriá-lo;
- Identificar os riscos durante a realização desta prática corporal e planejar estratégias para sua superação;
- Vivenciar os desafios e fruir a prática do slackline e/ou atividades relacionadas de forma segura.

Procedimentos metodológicos:

- Aula expositiva sobre o tema;
- Proposta de seminário sobre PCAU para ser apresentado na aula seguinte (três ou quatro grupos apresentam conhecimentos teóricos e atividades práticas recriadas sobre PCAU que serão experimentadas por todas as equipes);
- Realização das atividades para preparar os estudantes para o slackline: "Equilíbrio sobre o meio-fio" (literalmente andar sobre a borda da calçada) – outras possibilidades seriam andar sobre as linhas da quadra; ao longo dos degraus da arquibancada/escadas largas ou ainda sobre corda esticada no solo – e "Falsa Baiana" (atividade de equilíbrio que utiliza duas cordas, sendo uma acima da cabeça para segurar com as mãos e outra para caminhar, ambas amarrada a árvores, colunas ou estruturas adequadas);
- Experimentação do slackline (com a própria fita de náilon ou corda grossa resistente).

Recursos:

- Lousa/ piloto;
- Kit oficial de slackline ou cordas de boa qualidade com espessura média e grossa, preferencialmente de poliamida acetinada com alma (conjunto de fios torcidos que compõem a parte interna de uma corda);
- Área com meio-fio e árvores, colunas de sustentação ou estrutura semelhante em bom estado de conservação.

Avaliação:

- Participação na aula;
- Registro no caderno sobre os conhecimentos e vivências.



O QUE APRENDEMOS SOBRE PCAU?

Série: 6º/7º anos

Componente curricular: Educação Física

Aula: 6/6



Tempo de aula: 100 minutos

Objetivos da aula:

- Discutir sobre os conhecimentos adquiridos e vivências realizadas;
- Construir valores com base no trabalho em grupo.



Procedimentos metodológicos:

- Retomar as discussões sobre PCA realizadas nas aulas anteriores;
- Apresentação do seminário proposto na aula anterior (teoria e prática);
- Roda de conversa final a respeito das percepções sobre as vivências de PCAU.



Recursos:

- Cartazes e/ou projetor;
- Materiais solicitados pelos estudantes que estejam disponíveis na unidade escolar ou trazidos pelos próprios alunos;
- Área/ quadra/ pátio.

Avaliação:

- Seminário sobre PCAU;
- Envolvimento dos estudantes na aula.





SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O
ELEMENTO DA CULTURA CORPORAL
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA
PARA OS 8º/9º ANOS



PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: RETOMANDO CONCEITOS

Série: 8º/ 9º anos

Componente curricular: Educação Física

Aula: 1/6



Tempo de aula: 100 minutos

Objetivos da aula:

- Compreender as PCA no modo de produção capitalista;
- Revisar e aprofundar conhecimentos sobre PCA;
- Discutir sobre as transformações histórico-sociais das PCA, valorizando e respeitando as culturas de origem.

Procedimentos metodológicos:

- Apresentação do vídeo "A história das coisas (versão brasileira)", disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7qFIGMSnNjw>;
- Roda de conversa sobre PCA a respeito de aspectos históricos, conceito, classificações etc., com exposição de ideias dos estudantes acerca da compreensão e interpretação deles a respeito do tema;
- Apresentar vídeo/slides ou imagens impressas com modalidades de PCA, relacionando o conteúdo com a sociedade;
- Fazer uma aproximação do tema com a realidade dos estudantes, a partir das experiências deles.

Recursos:

- Projetor e imagens impressas (opcional).

Avaliação:

- Participação e envolvimento na aula;
- Registro no caderno sobre a discussão realizada durante a aula, elencando os principais aspectos das PCA;
- Elaboração de tirinha a partir da discussão sobre o tema.



PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA (PCAN)

Série: 8º/ 9º anos

Componente curricular: Educação Física

Aula: 2/6

Tempo de aula: 100 minutos



Objetivos da aula:

- Conhecer as PCAN e a elitização de algumas dessas práticas corporais;
- Identificar as características (equipamentos de segurança instrumentos, indumentária, organização), os riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza;
- Refletir e sensibilizar sobre a relação das PCAN com a adaptação e inclusão de pessoas com deficiência (PcD);
- Identificar os locais para a PCAN, inferindo sobre as políticas públicas de lazer na cidade e distritos, propondo alternativas de acesso e de utilização destes espaços.

Procedimentos metodológicos:

- Aula expositiva sobre PCAN e aspectos relacionados ao conteúdo;
- Discussão sobre questões que envolvem PCAN e PcD;
- Pesquisas sobre os aspectos das diferentes PCAN (pode ser realizada em grupo, cada um com um assunto distinto) e sobre os espaços para realização dessas práticas corporais no município.

Recursos:

- Projetor e/ou lousa;
- Chromebooks.

Avaliação:

- Envolvimento dos estudantes durante a aula;
- Registro no caderno sobre a pesquisa realizada;
- Socialização da pesquisa entre os grupos.



ARVORISMO NEM SEMPRE ACONTECE EM ÁRVORES!

Série: 8º/ 9º anos

Componente curricular: Educação Física

Aula: 3/6

Tempo de aula: 100 minutos



Objetivos da aula:

- Conhecer o arvorismo e aspectos sobre preservação ambiental;
- Experimentar e fruir o arvorismo enquanto PCAN, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais;
- Discutir sobre maneiras de adaptar as PCAN ao espaço escolar e materiais disponíveis.

Procedimentos metodológicos:

- Roda de conversa para explicar a PCAN arvorismo, preservação ambiental e possíveis adaptações dessa prática corporal para a participação efetiva de todos os estudantes;
- Preparação dos estudantes com alongamento e aquecimento antes da atividade prática;
- Realização da atividade "Pendurando" (os estudantes se penduram no travessão, galho de árvore, viga de madeira ou metal etc.— desde que estejam em bom estado de conservação — por alguns segundos) e "Travessia preguiça" (Utilizando corda grossa de boa qualidade amarrada a duas árvores, colunas, postes ou outra estrutura adequada, o estudante percorre o trajeto segurando-se com as mãos e os pés, assim como o bicho preguiça. É importante que a atividade seja feita a partir de alguns centímetros do solo e que haja grama/colchonetes para a segurança dos estudantes). A atividade "Falsa baiana" também pode ser realizada.

Recursos:

- Área/pátio com árvores/colunas/postes/vigas ou quadra com traves;
- Corda grossa, preferencialmente de poliamida acetinada com alma;
- Colchão de ginástica ou colchonetes.

Avaliação:

- Participação e envolvimento dos estudantes.



“SURFANDO FORA DO MAR”

Série: 8º/ 9º anos

Componente curricular: Educação Física

Aula: 4/6

Tempo de aula: 100 minutos



Objetivos da aula:

- Conhecer o surfe, o ambiente onde é realizado e cuidados durante a realização desta prática corporal;
- Discutir sobre o surfe enquanto modalidade olímpica e representação brasileira no esporte;
- Experimentar e fruir a PCAN surfe, a partir de seus movimentos básicos em atividades lúdicas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.

Procedimentos metodológicos:

- Roda de conversa sobre a PCAN surfe (história, características, tipos de prancha etc) e sua inclusão nos Jogos Olímpicos;
- Preparação dos estudantes com alongamento e aquecimento antes da vivência;
- Realização da atividade “Prancha imaginária”: o professor fornece giz – para que os estudantes desenhem pranchas no chão – colchonetes, papelão, cartolina etc. e inicia a atividade dando comandos referentes aos movimentos típicos do surfe (remar; preparar para onda, apoiando as mãos na frente da prancha; remar rápido; ficar em pé; posicionar um pé na frente do outro e deitar novamente). Caso a escola possua banco sueco, este também pode ser utilizado. Para abordar o aspecto da inclusão, por exemplo, a atividade pode ser feita também com os estudantes vendados;
- Realização da atividade “Prancha, onda e vento”: os estudantes escolhem suas pranchas (desenhadas ou colchonetes/ outros materiais) e o professor diz os comandos “prancha” (deitar de bruços e remar com os braços); “onda” (ficar de pé, com um pé à frente do outro) e “vento” (os estudantes trocam de lugar uns com os outros rapidamente);
- Realização de atividade de equilíbrio sobre a prancha (caso o professor possua prancha de surfe, pode utilizá-la também durante a explicação do conteúdo): O estudante, com o auxílio do professor/colegas, sobe numa prancha ou tábua de madeira colocada sobre lata grande ou cano grosso de PVC (com cimento dentro) e, então, tenta equilibrar-se sobre ela durante alguns segundos. Obs.: esta atividade é opcional devido aos materiais serem mais complexos ou de difícil acesso.

Recursos:

- Giz, colchonetes, papelão, cartolinas, entre outros, para simular as pranchas;
- Prancha de surfe ou tábua de madeira e objeto cilíndrico resistente.

Avaliação:

- Participação e envolvimento dos estudantes durante a aula.



CORRIDA DE ORIENTAÇÃO NA ESCOLA

Série: 8º/ 9º anos

Componente curricular: Educação Física

Aula: 5/6



Tempo de aula: 100 minutos

Objetivos da aula:

- Conhecer a corrida de orientação (conceito, origem, história, fundamentos, equipamentos, principais regras etc.) e sua dinâmica;
- Compreender a simbologia do mapa e a bússola;
- Discutir sobre maneiras de adaptar a corrida de orientação ao espaço escolar e sobre as condições dos espaços públicos para essa modalidade.

Procedimentos metodológicos:

- Aula expositiva sobre a PCAN corrida de orientação;
- Apresentação de técnicas de leitura de mapa, utilização da bússola e demais equipamentos usados nesta prática corporal;
- Realização de trajeto guiado (com um croqui da área) e explicação de como utilizar os equipamentos necessários ao longo do percurso.

Recursos:

- Lousa/piloto ou projetor;
- Área/ pátio/quadra ou outros espaços amplos (podendo ser até um espaço fechado como um auditório);
- Croquis;
- Bússolas e/ou celulares;
- Cones;
- Texto didático para facilitar a compreensão do conteúdo (pode ser elaborado pelo professor).

Avaliação:

- Participação e envolvimento nos espaços de aula.



REALIZANDO UMA CORRIDA DE ORIENTAÇÃO

Série: 8º/ 9º anos

Componente curricular: Educação Física

Aula: 6/6



Tempo de aula: 100 minutos

Objetivos da aula:

- Experimentar e fruir PCAN corrida de orientação, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental;
- Desenvolver o trabalho em equipe.

Procedimentos metodológicos:

- Roda de conversa inicial para revisar o conhecimento e dar as orientações sobre a atividade;
- Liberar a largada de cada grupo (3 ou 4 estudantes por equipe) a cada 3 minutos;
- Roda de conversa final sobre a atividade realizada.

Recursos:

- Área dentro da escola ou espaço público (caso seja possível);
- Mapas do percurso;
- Coletes para diferenciar as equipes;
- Bússolas e/ou celulares;
- Cones, prisma, base, cartão de picote etc.




Avaliação:


- Participação e envolvimento durante a atividade.




REFERÊNCIAS


ARMBRUST, Igor; LAURO, Flávio Antônio Ascânio. O Skate e suas possibilidades educacionais. **Motriz: rev. educ. fis.** (Online) vol.16 no.3 Rio Claro July/Sept. 2010. 

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.


DE ANDRADE, Leonardo Carlos; DE ANDRADE, Jessica; LIMA, Wanderson; XIMENES, Priscilla. Cultura Corporal: o “movimento” dialético entre homem e natureza. **Praxia** - Revista on-line de Educação Física da UEG, v. 2, p. e2020007, 2020. 


DUARTE, Newton. O debate sobre as teorias pedagógicas na atualidade. MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**[online]. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. 

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história** (3a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 

INÁCIO, Humberto Luís de Deus. Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar. **Rev Bras de Ciênc Esporte**, vol. 43: e005321, 2021. 

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 2011. 249 f. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) –Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinar: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013. 

MARX, Karl. **O capital. Crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1968. 

SANTOS, Karine dos Anjos; ROSA, Acaissia dos Anjos Santos. Práticas Corporais de Aventura: O arvorismo na Educação Física Escolar. **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, 2023.



SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**, 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Regina Queiroz.; ANDRADE, Leonardo Carlos de; LIMA, Isaac Neves de; COSTA, Katiane dos Santos. O ensino das práticas de aventura e a contextualização da determinação social da saúde. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 199–204, 2021.



SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. n. 2, p. 6–12, 1996.



SOARES et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2004.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia Histórico-crítica e metodologia Crítico-superadora da Educação Física: Nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5–23, jan./abr. 2016.



VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na escola: Para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25–42, set. 2009.



SITES ACESSADOS

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/educacao-fisica>



<http://dcrb.educacao.ba.gov.br/>



ANEXOS

ANEXO A - Termo de Anuência

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Tendo em vista a solicitação de anuência protocolada nessa Secretaria Municipal de Educação para a realização de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, intitulada "*Organização dos conteúdos de Educação Física: Estudo sobre o Ensino Fundamental Anos Finais em Feira de Santana*", de autoria da pesquisadora Manuela Lopes de Andrade, sob orientação do professor Dr. João Danilo B. de Oliveira, informamos que esta Secretaria tem ciência da realização do referido estudo e que as informações necessárias para execução da pesquisa serão liberadas conforme previsto na Carta de Apresentação e Termo de Anuência encaminhados pela pesquisadora. Salientamos ainda, que a concordância para a realização da pesquisa deve ser emitida por cada um dos sujeitos participantes e/ou seus representantes legais do universo da pesquisa.

Feira de Santana, 01 de junho de 2023.



ANACI BISPO PAÍM

Secretária de Educação de Feira de Santana

Secretaria Municipal de Educação

Avenida Senhor dos Passos, 117 - Centro - (71) 3603 5950
educ.gsb@pmfs.ba.gov.br

**ANEXO B - Caderno de Objetivos de Aprendizagem da Educação Física da Rede
Pública Municipal de Educação de Feira de Santana (COA)**



Apresentação

Professoras/es, coordenadoras/es e gestoras/es,

Este documento apresenta os Objetivos de Aprendizagem para o Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana. Trata-se de um documento engajado no movimento de construção coletiva da nossa Proposta Curricular, quando foram ouvidas/os professoras/es, gestoras/es, coordenadoras/es, estudantes, pais e movimentos sociais. Esta Proposta, fundamentada em concepções teórico-metodológicas de orientação para o desenvolvimento do currículo nas escolas da Rede Municipal, foi base para a escrita dos Cadernos de Objetivos de Aprendizagem (COA), juntamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em 2018, os diálogos com as/os professoras/es continuaram! Utilizamos-nos de espaços formativos intra e extraescolares com o foco na ampliação/reconfiguração/reordenação destes objetivos de aprendizagem de acordo com cada realidade escolar. Por conceber o currículo em seus movimentos de construção e reconstrução do conhecimento, não podemos deixar de considerar as vozes, consonantes e dissonantes, das/os professoras/es (e estudantes!) que o configuram em suas salas de aula.

Para fins de organização pedagógica, o documento foi estruturado da seguinte forma:

- Cada disciplina apresenta a concepção que norteia seu ensino;

- Os objetivos de aprendizagem estão sistematizados de acordo com as especificidades teóricas de cada disciplina (práticas, conceitos, linguagens etc.);

- Cada especificidade teórica vem acompanhada de uma ementa e/ou concepções que a norteia;

- As concepções de cada disciplina se encontram fundamentadas nos cadernos das referidas Propostas Curriculares² da Rede Pública Municipal de Educação;

- A temática Educação para Relações Étnico-raciais, com base nas legislações federais, estaduais e municipais a efeito das Leis nº10.639/03 e nº11.645/08, que incluem no currículo da Educação Básica a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena foram trazidas nos COA de forma transversal;

- A temática de Educação Ambiental está contemplada nos COA, também de forma transversal, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e demais legislações nos âmbitos federal, estadual e municipal;

- A ideia de progressão do conhecimento foi a base metodológica deste documento.

Para leitura e estudo do documento

Tomando como ponto de partida a ideia de progressão dos conhecimentos, traçamos os objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental. Nesta compilação dos objetivos, a progressão foi representada por quatro **ações-chave: introduzir, aprofundar, consolidar e retomar.**

- **INTRODUZIR (I)** significa fazer a mediação inicial entre o conhecimento a ser ensinado e o contexto sociocultural do estudante;

- **APROFUNDAR (A)** indica o trabalho pedagógico sistematizado para desenvolver a aprendizagem dos estudantes nas respectivas disciplinas escolares;

² Em situação diferenciada encontram-se as Propostas Curriculares de Geografia e Língua Inglesa, pois estão em processo de construção.

•**CONSOLIDAR (C)** indica o fortalecimento dos avanços pedagógico-curriculares dos estudantes.

Destacamos que a primeira vez que o objetivo aparece como consolidado, é o ano que espera-se essa consolidação. Todavia, isso não inviabiliza a retomada do objetivo nos anos subsequentes³. Assim, a ação-chave **CONSOLIDAR**, não deve ser entendida como finalização de um processo mais amplo de aprendizagem do estudante. Nessa perspectiva, sublinhamos a ação-chave **RETOMAR**, como construção dos conhecimentos (considerada conteúdo atitudinal das/os professoras/es) que deve transversalizar todo o processo. Em outras palavras, mesmo quando se tratar de conceitos e conteúdos já introduzidos, aprofundados e consolidados em períodos/anos anteriores, os conhecimentos devem ser retomados, se for o caso, em um movimento progressivo.

Evidenciamos que esse processo de construção colaborativa e coletiva não se encerra neste documento, visto que as escolas na discussão e construção de suas Propostas Curriculares, a partir de suas realidades locais, podem e devem suscitar novas contribuições e “novos olhares” para este documento que não se esgota em si mesmo.

Bom trabalho!

³ Esta importante contribuição emerge das discussões com as/os professoras/es do 6º ao 9º ano.

1. CONCEPÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE FEIRA DE SANTANA (1º AO 9º ANO)

A Educação Física no âmbito escolar vem mudando ao longo do tempo de acordo com os princípios éticos da sociedade e os projetos político-pedagógicos construídos em cada época. O que hoje chamamos de Educação Física passa, necessariamente, pela reflexão sobre o seu processo de constituição como área do conhecimento, conforme Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É por meio da escola que a Educação Física deve contribuir com desenvolvimento humano, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, 2013).

Nessa perspectiva, o componente curricular está comprometido com a construção de uma escola como espaço de vivência das práticas corporais⁴ que visem o aprendizado de saberes, o desenvolvimento e leitura de mundo, considerando a pluralidade das potencialidades humanas, valorizando a apreciação, a identidade, o significado, a construção de valores, e as múltiplas linguagens com vista à construção do conhecimento pertencente à cultura corporal. Desse modo, pode desenvolver estratégias educativas que colaborem com os princípios pedagógicos e sociais da escola, enquanto espaço privilegiado pelo saber social que amplie a percepção da realidade pelo estudante e fortaleça as relações sociais.

Assim, a Educação Física contribui por meio da linguagem existente nas práticas corporais, para o processo de desenvolvimento do estudante na escola, se norteando por estratégias educacionais que considerem as vivências e experiências como oportunidades de saberes e fazeres. Através da relação corpo/movimento, a área orientará sua prática pela dimensão democrática, gerando oportunidades a todos os estudantes e respeito à individualidade nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. Esse componente curricular é fundamental no processo

⁴ Entendendo que as práticas corporais são vistas como formas de conhecimentos alicerçadas pelas ideias, pelos valores e pelos sentidos que o indivíduo vivencia, atribuindo códigos e significados sociais, os quais irão delimitar a cultura corporal.

de formação humana do estudante, subsidiando saberes das práticas corporais que irão contribuir na sua leitura de mundo, para que compreenda a sua identidade social e se visualize no papel de agente reflexivo dentro da sociedade.

A Educação Física contribui para ampliação e construção da cultura corporal, através de práticas, como jogos e brincadeiras, esporte, lutas, dança, lazer, ginástica, práticas corporais de aventuras, atividades rítmicas e expressivas. Estando alinhada aos objetivos educacionais de conhecer, experimentar, vivenciar, apropriar e produzir, tendo como elementos constituintes o movimento corporal, a organização interna, e o produto cultural, que serão estruturados na dimensão da experimentação, da fruição, reflexão, construção de valores, análise e compreensão.

1.1 OBJETIVOS GERAIS

O documento está organizado em objetivos que tratam dos elementos da cultura corporal em seus aspectos gerais e específicos. Esta organização possibilita ao professor ter nos Objetivos Gerais, uma visão ampla do que pode ser desenvolvido com o estudante durante o Ensino Fundamental. Em seguida, na mesma perspectiva, os Objetivos Específicos apresentam as especificidades das práticas em seus diferentes diálogos. Apresentamos a seguir, os objetivos construídos, reconstruídos e organizados pelos professores que participaram do processo.

OBJETIVOS GERAIS	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano			6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano				
	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C		
1. Conhecer as práticas corporais ³ por meio da experimentação e suas relações com o desenvolvimento sociocultural da humanidade.	X			X			X			X			X			X			X	X		X	X		X	X		X	X
2. Desenvolver o conhecimento e controle corporal sobre o movimento, participando de brincadeiras, circuito motor que envolvam as habilidades motoras básicas (correr, subir, descer, escorregar, arremessar, chutar, andar, rolar, desviar, agarrar, posições invertidas e etc.).	X	X			X	X																							

³ Danças (Atividades rítmicas e expressivas), Esportes, Jogos, Ginásticas, Lutas e Práticas Corporais de Aventura (PCA).

OBJETIVOS GERAIS	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano			6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano			
	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	
3. Utilizar recursos de deslocamento e capacidades físicas de força, velocidade, resistência, ritmo, coordenação, flexibilidade e equilíbrio, agilidade nos jogos e nas brincadeiras.	X	X			X	X																						
4. Estabelecer a relação da consciência corporal e corpo do outro.	X				X				X			X			X													
5. Vivenciar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita) as práticas corporais, reconhecendo e valorizando a sua importância para as culturas de origem, atribuindo um sentido de pertencimento social.	X				X			X	X		X	X		X	X	X	X			X	X		X	X		X	X	
6. Apropriar-se do acervo das práticas corporais tematizadas na escola, vivenciando-as e reorganizando-as em outros momentos e espaços.	X				X			X	X		X	X		X	X	X	X			X	X		X	X		X	X	
7. Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas de forma																X				X	X		X	X		X	X	

OBJETIVOS GERAIS	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano			6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano			
	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	
individual e coletiva na perspectiva da saúde do sujeito.																												
8. Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático, entre outros).	X			X			X			X			X			X	X			X	X			X	X			X
9. Problematicar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das práticas corporais (dança, esporte, jogos, ginástica, lutas e PCA) propondo alternativas para superá-los, com base na cooperação, justiça, equidade e respeito.	X			X			X			X	X		X	X		X	X			X			X			X		X
10. Identificar e vivenciar por meio das práticas corporais a valorização do potencial dos envolvidos numa perspectiva da Educação Física Inclusiva.	X			X			X			X	X		X	X		X	X			X			X			X		X

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.2.1 ELEMENTO DA CULTURA CORPORAL BRINCADEIRAS E JOGOS

Os termos brincadeira e jogo apresentam conceitos próximos, ora aproximando-se, ora distanciando-se e, até sendo utilizados como sinônimos ou termos permutáveis. Independente da forma como o professor de Educação Física o identifique, estes devem estar presentes no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular. No entanto, é importante que a(o) professora/professor saiba inferir sobre as especificidades de cada termo. O ato de brincar propicia situações de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais, afetivas e físicas, possibilitando que a criança se desenvolva de diversas formas, assim, é através das vivências e experiências com a brincadeira que esse desenvolvimento é adquirido com grande espontaneidade. A brincadeira permeia os universos das pessoas, principalmente o infantil e surpreende pela forma própria de composição e/ou realização.

Nesta perspectiva, brincar é uma atividade social, cultural e histórica, desenvolvida de diferentes formas, tempo e espaço. Através desse processo, a criança se expressa, experimenta, imita a realidade e aprende. Ao desenvolver essas experiências no contexto escolar, o professor tem um papel de mediador, pois orienta e dirige brincadeiras, organiza o espaço, materiais e tempo. O professor intervém, portanto, de forma intencional no brincar a fim de verificar o que o estudante já sabe e os objetivos a serem alcançados. O jogo se assemelha a brincadeira, só que apresenta regras e objetivos predefinidos; no jogo sempre há um ganhador, enquanto que na brincadeira, brinca-se pela diversão, pela possibilidade de imaginação (faz-de-conta), apreciação do ato de brincar, e as regulamentações e objetivos que fazem parte da intencionalidade pedagógica.

Para a escolha e planejamento do jogo no ambiente escolar, Kishimoto (2002) apresenta cinco (05) características: a) público a ser trabalhado: analisar aspectos maturacionais e culturais; b) valor experimental: quais possibilidades de manipulação e exploração de objetos e

ESPORTES	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano			6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano			
	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	
esportivas:																												
3. Identificar os elementos que caracterizam os esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatório.						X			X			X	X		X	X			X	X		X	X		X	X		
4. Identificar as principais alterações no uso das técnicas dos esportes de marca de precisão, invasão, técnico-combinatório.									X			X			X	X			X	X		X	X		X	X		
5. Experimentar e fruir diversos tipos de esportes identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas para sua execução.						X			X	X			X	X	X	X	X		X	X		X	X		X	X		
6. Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/fazer).															X	X	X											
7. Experimentar e reconhecer os diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) nos esportes de marca de precisão, invasão e técnico-combinatório valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	X			X			X		X			X			X	X			X	X		X	X		X	X		
8. Compreender as diversas possibilidades de utilização das						X			X			X			X	X			X	X		X	X		X	X		

ESPORTES	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano			6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano			
	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	
estratégias na organização dos esportes de forma a reconhecer as funções individuais e coletivas.																												
9. Formular e utilizar estratégias para solucionar situações problemas na organização das práticas esportivas como forma de reconhecimento do trabalho coletivo.	X			X			X			X			X	X	X	X			X	X		X	X		X	X		
10. Vivenciar e propor os elementos técnicos e táticos individuais e coletivos, sistemas de jogos e regras das diferentes modalidades esportivas.									X			X	X		X	X			X	X		X	X		X	X		
11. Identificar as transformações dos fenômenos esportivos e discutir alguns de seus problemas (violência, relações étnico-raciais, relações de gênero etc.) e a forma como as mídias os apresentam.	X			X			X	X		X	X	X	X					X			X				X			
12. Identificar as transformações dos fenômenos esportivos e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção e sexualidade etc.) e a forma como as mídias os apresentam.															X			X	X		X	X		X	X		X	
13. Compreender a origem da cultura corporal dos esportes															X		X	X		X	X		X	X		X	X	

ESPORTES	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano			6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano							
	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C		
olímpicos, paraolímpicos e indígenas analisando as transformações histórico-sociais e suas relações com a mídia.																																
14. Conhecer e aplicar, quando necessário, as técnicas de primeiros socorros como forma de assegurar a própria integridade física e a dos demais participantes, inferindo sobre a importância da prevenção de acidentes nos esportes e em outros locais.															X				X	X			X	X					X	X		
15. Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática.	X			X			X	X		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X			
16. Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/paredes, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.							X		X		X	X		X		X	X		X	X		X	X		X	X		X	X			
17. Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a																			X			X	X		X	X		X	X			

DANÇA	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano			6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano								
	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C			
espaço, gestos) das danças do contexto local, regional e no mundo valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas (matrizes indígenas e africanas).																																	
3. Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados destas danças em sua cultura de origem.										X			X	X		X	X					X											
4. Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.										X			X	X		X	X					X											
5. Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.	X			X			X			X			X	X		X			X			X			X			X			X		
6. Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).																			X			X						X			X		
7. Colaborar na proposição e na produção de estratégias para aprender elementos constitutivos das danças																			X			X						X			X		

DANÇAS	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano			6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano											
	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C						
urbanas, assim como a sua contextualização histórica.																																				
8. Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.																X						X						X						X		

GINÁSTICAS	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano			6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano			
	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	
2. Colaborar na proposição e na produção de estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.									X				X	X			X	X			X	X						
3. Discutir as transformações histórico-sociais das ginásticas, valorizando e respeitando as culturas de origem.													X			X			X	X					X			X
4. Identificar, produzir e experimentar diferentes estratégias para a execução de elementos ginásticos básicos de forma individual e coletiva, dentro das potencialidades e limites do corpo, estimulando o respeito às diferenças.									X				X	X			X	X			X	X						
5. Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica associando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.	X			X			X			X	X			X		X	X			X	X			X				X
6. Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do																			X	X	X							

GINÁSTICAS	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano			6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano							
	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C					
<i>ambiente escolar</i>																																
7. Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos.																				X								X	X			
8. Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.																												X	X	X	X	X

1.2.5 ELEMENTO DA CULTURA CORPORAL LUTAS

As lutas são constituídas por uma atividade intensa de ataque/defesa em que os oponentes usam técnica, tática, estratégia de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de determinado espaço, para subjugar o adversário, respeitando as regulamentações (regras, vestimentas, espaços, categorias) específicas, sendo punidas ações de desrespeito e deslealdade. As lutas fazem parte do cotidiano dos estudantes, quer seja através das mídias, como o *Mixed Martial Arts*, ou em português, "Artes Marciais Mistas" (MMA), nos desenhos animados ou jogos eletrônicos e também em jogos e brincadeiras realizados por estes, como o cabo-de-guerra, garrafão, pique-bandeira, duelo de dedos, pisa-pé entre outros, quer seja em atos violentos como as brigas. Assim, faz-se necessária a desconstrução e/ou dissociação das lutas com as brigas. Enquanto que a primeira refere-se a uma prática esportiva com regras determinadas, a segunda é uma forma de utilização da atividade física para provocar confusões, desrespeito, acarretando violência excessiva.

As lutas constituem-se em um dos elementos da cultura corporal, sua natureza histórica e o rico acervo cultural advindos dos povos de origem devem ser aproveitados pela escola, fortalecendo as identidades dos estudantes. Para além de incluir a luta enquanto conteúdo das aulas de Educação Física Escolar é imprescindível realizá-la dentro da escola, entendidas como uma forma de relação do ser humano com o mundo e de interação do homem/mulher com outros homens/mulheres, logo o estado e materialização do conteúdo luta, na escola, deve auxiliar, também, na desconstrução da ideologia culturalmente construída de que as meninas/mulheres não podem/deverem lutar.

LUTAS	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano			6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano				
	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C		
1. Discutir as transformações histórico-sociais das lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.															X				X	X					X				X

LUTAS	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano			6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano		
	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C
2. Experimentar e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional.							X			X			X	X		X	X	X									
3. Conhecer e recriar diferentes lutas de matriz indígena e africana.				X			X			X			X	X		X	X	X									
4. Inferir sobre as diferenças entre lutas e brigas, entendendo a luta enquanto fenômeno cultural, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança, e a briga apenas como uma expressão de violência excessiva.							X			X			X	X		X	X	X									
5. Identificar os traços essenciais das lutas (ataque, defesa, desequilíbrio, contusão, retirar do espaço, imobilização, respeito e proteção ao adversário), através das brincadeiras de lutar.	X			X			X			X			X	X	X	X	X			X							
6. Inferir sobre os traços essenciais das lutas (ataque, defesa, desequilíbrio, contusão, retirar do espaço, imobilização, respeito e proteção ao adversário) de longa, média e curta distância.									X				X	X		X	X			X							
7. Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, vestimentas,																X			X	X		X	X	X			

LUTAS	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano			6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano						
	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	
materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.																															
8. Vivenciar a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.																				X			X	X			X	X	X		
9. Inferir sobre as transformações históricas das lutas, discutindo a questão de gênero, o processo de esportivização e a midiáticação de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.																								X	X			X	X	X	
10. Conhecer a gênese da Capoeira enquanto luta de resistência, explicando sobre os fatores que levaram os negros a criá-la, no Brasil, e sobre os mecanismos que usaram para disfarçá-la em dança.																X				X	X										
11. Discutir as transformações históricas da inserção da mulher no mundo da luta, do processo de esportivização e da midiáticação da luta, valorizando e respeitando as culturas de origem.																									X	X			X	X	X

1.2.6 ELEMENTO DA CULTURA CORPORAL PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA (PCA)

As práticas corporais realizadas ao ar livre, principalmente aquelas em que as pessoas têm contato com ambientes pouco explorados na terra, ambientes na água ou no ar são consideradas práticas de lazer, de turismo e, mais recentemente, de esporte. Atualmente, PCA são mais procuradas pelas pessoas em seu tempo livre, isto é, para o lazer e o turismo. Assim, elas conseguem aproximar-se mais dos elementos naturais e usufruírem dos benefícios proporcionados; diminuir o estresse, manter-se fisicamente ativo, autonomia e controle de situações, superação de limites, aumentando o tempo de reação e capacidade de resolver problemas, visto que as imprevisibilidades dessa prática são constantes. Em que pese a PCA ter suas origens no lazer, observamos sua ressignificação enquanto esporte, com regulamentações, competições, locais e equipamentos específicos, os quais podem desvincular-se dos elementos do ambiente natural para serem praticados em ruas, parques, quadras poliesportivas, ginásios de esportes, entre outros, constituindo, portanto, as práticas de aventura urbanas. Desta forma a PCA pode ser classificada enquanto "turístico-recreativo, rendimento-competição e educativo-pedagógico" (BETRÁN; BETRÁN, 2006).

No que tange ao caráter educativo-pedagógico, as PCA podem englobar elementos urbanos e naturais, que no trato pedagógico podem ser analisados em relação à educação ambiental e às reflexões sobre as alternativas de lazer disponíveis em nossa cidade. O professor poderá escolher as práticas mais próximas dos estudantes (local e regional) e fazer a mediação de conhecimentos teóricos e práticos. A prática, no entanto, fica restrita a algumas modalidades das PCA, as quais precisam de adaptações para que possam ser vivenciadas na escola e/ou em seu entorno, como, por exemplo, as corridas de aventura, arvorismo, escalada, patim, skate, passeios de bike, slackline, parkour, entre outros. Desta forma, os estudantes poderão conhecer e vivenciar práticas corporais que poderão ser incluídas em sua vida adulta e em momentos de lazer/turismo.

PCA	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano			6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano				
	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A
1. Discutir as transformações histórico-sociais das práticas corporais de aventura, valorizando e respeitando as culturas de origem.															X	X		X	X	X									
2. Experimentar e diferenciar práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, e propor estratégias para sua superação.															X	X		X	X	X									
3. Identificar a contextualização histórica das práticas corporais de aventura, respeitando o patrimônio público.															X	X		X	X	X									
4. Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.																					X	X				X	X	X	

PCA	1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano			6º Ano			7º Ano			8º Ano			9º Ano					
	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C
5. Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) os riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.																									X	X		X	X	X
6. Identificar os locais para a PCA, inferindo sobre as políticas públicas de lazer na cidade de Feira de Santana, propondo alternativas de acesso e de utilização destes espaços.																									X	X		X	X	X

