



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB**

Campus de Jequié - Bahia

Pablo Amaral Porto

**DOCUMENTOS CURRICULARES ORIENTADORES E A SISTEMATIZAÇÃO DOS  
CONTEÚDOS DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE  
ESTADUAL DE ENSINO NO TERRITÓRIO MÉDIO SUDOESTE BAIANO**

JEQUIÉ - BAHIA

2025



Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF)

P853d Porto, Pablo Amaral.  
Documentos curriculares orientadores e a sistematização dos conteúdos do componente curricular Educação Física da rede estadual de ensino no Território Médio Sudoeste Baiano / Pablo Amaral Porto. - 2025.  
87f.

Orientador: Prof. Dr. César Pimentel Figueirêdo Primo.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF. Jequié, 2025.

1. Educação Física. 2. Conteúdos. 3. Documentos orientadores. I. Primo Figueirêdo, César Pimentel. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. III. Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF. IV. Título.

CDD – 375

Catálogo na fonte: Bibliotecária Eridiana Souza Silva - CRB-5/2129  
UESB - Campus Jequié/BA

PABLO AMARAL PORTO

**DOCUMENTOS CURRICULARES ORIENTADORES E A SISTEMATIZAÇÃO DOS  
CONTEÚDOS DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE  
ESTADUAL DE ENSINO NO TERRITÓRIO MÉDIO SUDOESTE BAIANO**

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

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. César Pimentel Figueirêdo Primo

Data da defesa: 04/12/2025

**Membros componentes da Banca Examinadora:**

---

Professor Doutor César Pimentel Figueirêdo Primo (Presidente e Orientador)  
(Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB)

---

Professor Doutor Roberto Gondim Pires (Avaliador)  
(Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB)

---

Professor Doutor José Lúcio Santos Muniz (Avaliador)  
(Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB)

**Local:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
UESB - *campus* de Jequié

## **AGRADECIMENTOS**

À Capes/Programa de Educação Básica (PROEB) pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), oportunidade única para a continuidade dos estudos e a possibilidade de reflexão e ação acerca das demandas educacionais atuais.

Agradeço à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié, e aos(as) professores(as) do Programa, pelo compartilhamento de conhecimento, experiência e mediação dos processos de formação durante todo esse período acadêmico. De antemão, parablenizo a escolha assertiva do corpo docente e a sua qualificação inquestionável.

À minha família, pela compreensão e apoio durante todo o processo de viagens e dedicação aos estudos. Eles foram fundamentais, fornecendo pilares básicos para que eu pudesse conciliar os estudos com as demandas laborais, muitas vezes abdicando de estar junto, compartilhando momentos.

Aos colegas de trabalho, pela disponibilidade e sensibilidade nos momentos em que precisei me ausentar, devido à necessidade das viagens para as aulas.

Agradeço aos professores avaliadores deste trabalho, manifesto minha profunda gratidão. A dedicação na banca de qualificação transcende a simples leitura, oferecendo valiosas contribuições.

Agradeço também ao meu orientador, César Pimentel, pelo compartilhamento de conhecimento e visão de mundo, que além do olhar técnico-científico apurado, também me fez refletir sobre vários aspectos socioculturais presentes na sociedade como um todo, e isso faz uma diferença incrível para a formação holística de um indivíduo.

Aos amigos/irmãos de Jequié, principalmente Eduardo e Roberta, por todo suporte oferecido durante as estadias no município, tais gestos nunca serão esquecidos.

E por fim, aos colegas de turma por estarem juntos(as) durante toda caminhada, compartilhando momentos e experiências que com certeza ficarão na memória.

*Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade [...].*

Paulo Freire

PORTO, Pablo Amaral. **Documentos Curriculares Orientadores e a Sistematização dos Conteúdos do Componente Curricular Educação Física na Rede Estadual de Ensino do Território Médio Sudoeste Baiano**. Orientador: César Pimentel Figueirêdo Primo. 2025. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2025.

## RESUMO

Ao longo do tempo, nota-se uma flexibilização curricular no que se refere a seleção de conteúdos do componente curricular Educação Física (EF). Nesse sentido, diferente de outros componentes, quem tem a sistematização de seus conteúdos orientada para as provas de exames de acesso ao ensino superior, na EF esse diferencial pode ter impactado nesta estruturação e, conseqüentemente, no planejamento pedagógico da Educação Física Escolar. O presente estudo tem como objetivo geral analisar como os documentos curriculares orientadores influenciam no processo de sistematização dos conteúdos do componente curricular Educação Física no ensino médio do território. Para tanto, adota-se a pesquisa, com abordagem qualitativa. Os participantes foram os(as) professores(as) vinculados(as) às unidades escolares da rede estadual que fazem parte do Núcleo Territorial de Educação (NTE) 08 e o instrumento de coleta de dados foi o questionário em formato digital, elaborado com o auxílio da ferramenta Google Formulário. O procedimento escolhido para a análise de dados foi a Análise de Conteúdo. Todos os docentes pesquisados consideram os documentos orientadores relevantes para a EF, e grande parte utilizam-nos como um dos critérios para a seleção de conteúdos, porém fica claro que nem todos os conhecimentos indicados pelos documentos são abordados no planejamento dos(as) participantes da pesquisa, deixando uma sensação que outros critérios de seleção podem ser mais decisivos nesta predileção. Esta pesquisa se propõe a abrir caminhos para novos estudos que possam investigar, de maneira mais abrangente, a real relevância dos documentos orientadores para a Educação Física, ou mesmo qual a motivação dos(as) professores(as) ao selecionar e sistematizar determinados conteúdos em detrimento de outros. Em relação ao recurso educacional, foi elaborado um caderno de aprendizagens que irá oferecer caminhos para que os(as) professores(as) de EF possam contemplar alguns dos conteúdos menos abordados no seu planejamento, identificados através da pesquisa.

**Palavras-chave:** Educação Física; Conteúdos; Documentos Orientadores.

PORTO, Pablo Amaral. **Documentos Curriculares Orientadores e a Sistematização dos Conteúdos do Componente Curricular Educação Física na Rede Estadual de Ensino do Território Médio Sudoeste Baiano**. Orientador: César Pimentel Figueirêdo Primo. 2025. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2025.

### **ABSTRACT**

Over time, a curricular flexibility has been observed regarding the selection of content for the Physical Education (PE) curricular component. In this sense, unlike other components, whose content systematization is oriented towards university entrance exams, in PE this difference may have impacted this structuring and, consequently, the pedagogical planning of school Physical Education. The present study aims to analyze how the guiding curricular documents influence the process of systematizing the content of the Physical Education curricular component in secondary education in the territory. To this end, a qualitative research approach was adopted. The participants were teachers linked to state school units that are part of the Territorial Education Center (NTE) 08, and the data collection instrument was a digital questionnaire, developed with the aid of the Google Forms tool. The procedure chosen for data analysis was Content Analysis. All the teachers surveyed consider the guiding documents relevant to Physical Education, and a large part uses them as one of the criteria for selecting content. However, it is clear that not all the knowledge indicated by the documents is addressed in the planning of the research participants, leaving a feeling that other selection criteria may be more decisive in this preference. This research aims to open avenues for new studies that can investigate, in a more comprehensive way, the real relevance of guiding documents for Physical Education, or even the motivation of teachers when selecting and systematizing certain content to the detriment of others. Regarding the educational resource, a learning notebook was developed that will offer ways for Physical Education teachers to address some of the less-covered content in their planning, identified through the research.

**Keywords:** Physical Education; Content; Guiding Documents.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio
CEE/BA	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DCRB-EM	Documento Curricular Referencial da Bahia Etapa do Ensino Médio
DOE	Diário Oficial do Estado
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISEF	Instituições Superiores de Educação Física
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
MEC	Ministério da Educação
nº	Número
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCA	Práticas Corporais de Aventura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNs-EM	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Reda	Regime Especial de Direito Administrativo
SEC	Secretaria da Educação do Estado
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo dos(as) professores(as) pesquisados	51
Gráfico 2 - Faixa etária dos(as) professores(as) pesquisados(as)	51
Gráfico 3 -Tipo de vínculo dos pesquisados	52
Gráfico 4 - Carga horária semanal dos pesquisados	52
Gráfico 5 - Licenciatura em Educação Física	53
Gráfico 6 - Maior titulação	53
Gráfico 7 - Séries nas quais os pesquisados lecionam	54
Gráfico 8 - Tempo de exercício profissional no ensino médio	54

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Movimento do pensamento da Educação Física Escolar e Educação Física e seu conteúdo de ensino no tempo	14
Quadro 2 - Representação dos dados das categorias 1 e 2	55
Quadro 3 - Representação dos dados e análise individual das categorias 3 e 4	58

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	13
1.1	OBJETIVOS	16
1.1.1	<b>Objetivo geral</b>	16
1.1.2	<b>Objetivos específicos</b>	16
1.2	RECURSO EDUCACIONAL	16
<b>2</b>	<b>CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	18
2.1	O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO	18
2.2	CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	21
<b>3</b>	<b>DOCUMENTOS ORIENTADORES NA EDUCAÇÃO</b>	26
3.1	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ENSINO MÉDIO	33
3.2	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ENSINO MÉDIO	35
3.3	DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA ETAPA DO ENSINO MÉDIO	39
3.4	LEGITIMIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA	41
<b>4</b>	<b>PERCURSO INVESTIGATIVO</b>	45
4.1	NATUREZA DA PESQUISA	45
4.2	UNIVERSO DA PESQUISA	46
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	46
4.4	PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS	47
4.5	PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS	47
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	50
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	68
	<b>REFERÊNCIAS</b>	70
	<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	80
	<b>APÊNDICE B - Questionário</b>	84
	<b>APÊNDICE C - Solicitação de informações</b>	87

## 1 INTRODUÇÃO

O papel e a relevância do componente curricular Educação Física (EF), durante o processo de formação dos estudantes na Educação Básica brasileira (Fensterseifer; González, 2013), tem lugar destacado na produção acadêmica dessa área do conhecimento. Desde a Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 1996, p. 11), os seus fins têm estado relacionados com o objetivo geral da educação básica. Para a LDB a Educação Básica tem por “finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, p. 11).

Com isso, a EF compõe o rol dos componentes curriculares que contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes.

No entanto, em seu percurso histórico, este componente curricular se caracterizou por assumir diferentes concepções pedagógicas de ensino e aprendizagem, transformando-se ao longo do tempo em consonância com os diversos modelos hegemônicos de poder vigentes em suas etapas históricas. Nesta perspectiva, transitou por várias fases históricas e atos curriculares.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2004), a Educação Física Brasileira, tomando por base o seu alinhamento com a escola brasileira, em seus cinco momentos históricos de trânsito social, higienista, militarista, pedagogicista, competitivista e popular, esteve diretamente relacionada com os interesses sociais e econômicos de cada período, imprimindo e sendo impressa por especificidades, tanto no que se refere a formação dos seus profissionais, quanto para o que era proposto no currículo de formação dos discentes.

A consideração do homem e de seu corpo, exclusivamente, na esfera biológica, marca das pedagogias higienista e militarista, fez com que a EF estivesse ligada, durante muito tempo, a discussões unilaterais e focadas somente na reprodução de movimentos orientados para a promoção de um ser forte e capaz de realizar suas tarefas sociais (Soares, 1994).

A partir de determinado período, esse olhar passou a não mais sustentar a Educação Física Escolar (EFE), que necessitava de uma abordagem que

considerasse o corpo para além das suas características físicas, e possibilitando aos alunos uma outra visão, baseada na totalidade humana (Merleau-Ponty, 1980). Miguel Arroyo (2000), afirma que dar ao corpo centralidade no processo educacional é uma tarefa, também, dos(as) professores(as) de Educação Física, desafiando-os(as) a buscarem estratégias para recuperar a corporeidade como elemento de formação humana.

Soares (1996) procura sistematizar como se deu, ao longo do tempo, a EFE, juntamente com as suas influências que acabavam culminando com os conteúdos selecionados a serem trabalhados no ambiente escolar (Quadro 1).

Quadro 1 - Movimento do pensamento da Educação Física Escolar e Educação Física e seu conteúdo de ensino no tempo

<b>Movimento do Pensamento na Educação Física</b>	<b>Conteúdo a ser Ensinado na Escola</b>
1- Movimento ginástico europeu	- Ginástica que compreendia exercícios militares; jogos; dança; esgrima; equitação; canto.
2- Movimento esportivo	- Esporte - há aqui uma hegemonização do esporte no conteúdo de ensino
3- Psicomotricidade	- Condutas motoras
4- *Cultura corporal * Cultura física * Cultura de movimento	- Ginástica, esporte, jogo, dança, lutas, capoeira...

Em um contexto contemporâneo, onde o trato com os elementos da cultura corporal (jogos/brincadeiras, lutas, esportes, ginástica, dança, práticas corporais de aventura) precisou ganhar outras características e novas formas de abordagem a EFE se apropria das diversas práticas corporais e procura proporcionar uma gama de experiências relevantes para seus estudantes. Inclusive, abrindo novas possibilidades de conteúdos, que vão para além das práticas esportivas, que durante muito tempo foram soberanas na disciplina. Para Kunz (1994), essa hegemonia impediu o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a Educação Física, daí a importância do planejamento docente abarcar uma diversidade de práticas corporais como conteúdos da disciplina.

De uma forma geral, a EFE não pode-se limitar a padrões estabelecidos por livros didáticos ou planejamentos rígidos que devam ser reproduzidos, como em outros componentes curriculares. Infelizmente, ainda percebemos uma EF fragilizada, conforme afirmam González e Fensterseifer (2006) e Machado *et al.* (2010), sob o olhar do abandono docente e do desinvestimento pedagógico.

Em minha trajetória profissional, ao longo de quinze anos como professor de Educação Física na educação básica, tenho percebido que esse componente curricular tem características bem distintas de outros. Para bem ou para mal, nota-se uma flexibilização curricular no cumprimento de um pressuposto planejamento da EFE. Não é razão investigativa deste estudo, mas até o ano de 2009<sup>1</sup> o rol de conteúdos ensinados nesse componente não fazia parte de provas e testes de conhecimentos gerais, com fins de aprovação em processo avaliativos como concursos públicos e vestibulares.

Nesse sentido, diferente de outros componentes, tais como matemática, português, história etc., que possuem sistematização de seus conteúdos orientados para as provas de exames de acesso ao ensino superior, na EF esse diferencial pode ter tido impacto nesta estruturação e, conseqüentemente, no seu planejamento pedagógico.

Nas múltiplas realidades do Território Médio Sudoeste Baiano<sup>2</sup>, onde me encontro inserido profissionalmente, tenho me deparado com percepções bem distintas e disformes, principalmente pela falta de unidade no planejamento, que vem sendo discutida com frequência nas reuniões setoriais promovidas pelos(as) professores(as) da área. É ponto de debate recorrente, nesses encontros, a falta de centralidade em algum tipo de documento orientador para a seleção desses conteúdos ou mesmo a necessidade de encontros formativos para a discussão de questões relativas à disciplina.

Nesse sentido, entendemos que os principais marcos legais regulatórios da sistematização e planejamento desse componente para a educação básica foram: a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, no âmbito do Estado da Bahia, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), todos buscando assegurar que a EFE seja um componente curricular obrigatório, garantindo bases conceituais para que os docentes se orientem para a elaboração do planejamento escolar.

Com isso, essa pesquisa se debruça sobre a seguinte problemática: Como os documentos curriculares orientadores influenciam na sistematização dos conteúdos

---

<sup>1</sup> No ano de 2009 os conteúdos da EF passam a compor o rol de conhecimentos que fazem parte do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

<sup>2</sup> No Estado da Bahia a administração educacional é dividida em jurisdições denominadas de Territórios. Ao todo são 27 Territórios que, juntos, compõem o sistema educacional de ensino do Estado.

planejados da disciplina Educação Física na rede estadual de ensino do território Médio Sudoeste baiano?

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo geral

Analisar como os documentos curriculares orientadores influenciam no processo de sistematização dos conteúdos da disciplina Educação Física na rede estadual de ensino do território Médio Sudoeste baiano.

### 1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar os conteúdos sistematizados para ensino pelos(as) professores(as) de Educação Física.
- Verificar a utilização de documentos orientadores, na escolha dos conteúdos, no planejamento dos(as) professores(as).
- Produzir um caderno de aprendizagens, em formato digital, com orientações didáticas de sistematização daqueles conteúdos, sugeridos pelos documentos orientadores, porém menos abordados pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa.

## 1.2 RECURSO EDUCACIONAL

O recurso educacional apresenta-se como uma maneira de democratizar a pesquisa realizada durante o mestrado profissional, caracterizando-se como um recurso que favorece a prática pedagógica. A elaboração do produto pedagógico implica um processo formativo contínuo, no qual a pesquisa é a base (Freire *et al.*, 2017).

A produção foi baseada no resultado da pesquisa, pois abordará os conteúdos, daqueles sugeridos pelos documentos orientadores, que não são ou pouco são oferecidos no planejamento dos(as) professores(as), caracterizando-se como um caderno de aprendizagens que irá oferecer caminhos para que os(as) professores(as) de EF possam contemplar alguns dos conteúdos menos abordados

no seu planejamento, sendo identificados através da pesquisa. Importante salientar que os conteúdos indicados no caderno foram indicados pelos(as) próprios(as) professores(as) participantes da pesquisa.

Esse material será em formato digital e indicará textos, atividades, filmes, proposição de atividades aplicadas e possibilidades de avaliação, organizados através de sequências didáticas. Os objetos de conhecimento abordados serão as Lutas e as Práticas Corporais de Aventura (PCA), sendo os conteúdos, relacionados às práticas corporais, menos abordados pelos(as) professores(as) pesquisados.

O recurso será destinado aos profissionais da Educação Básica, com o objetivo de servir como incentivo para que os docentes da EF ofereçam conteúdos diversificados para seus alunos(as), no sentido de proporcionar uma ampliação de repertório para as diversas vivências dos elementos da cultura corporal de movimento, tal como sugerem os documentos orientadores da área.

Diferente de outros documentos oficiais com caráter obrigatório, o nosso caderno de aprendizagens caracteriza-se com uma proposta, baseada no anseio dos(as) professores(as) pesquisados(as), de diversificação na prática pedagógica do componente curricular Educação Física. Importante salientar o sentimento de pertença desse documento, baseado numa realidade específica, e a possibilidade de reinvenção e aplicabilidade nos diferentes contextos da educação básica.

Acreditamos no alcance da produção, principalmente no território médio sudoeste, já que foi baseado numa pesquisa que considerou as dificuldades e anseios dos(as) professores(as) participantes. Dessa forma, o sentimento de pertencimento pode ser um fator significativo para o uso e apropriação deste recurso educacional.

## 2 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA

### 2.1 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO

A revolução industrial é, com certeza, um momento histórico crucial das diversas mudanças pelas quais passou a sociedade, impactando diretamente na educação, condição estruturante da socialização do conjunto de conhecimentos universais implementados neste período civilizatório. A escola, porta voz de uma educação representativa do Estado moderno, teve no currículo o seu mecanismo de implementação das perspectivas homogeneizantes de preparação do homem e da mulher para o mundo do trabalho.

Os modelos curriculares adotados pela escola pós-industrial, refletiram essa nova ordem social, tendo a escolarização papel fundamental no atendimento das necessidades de formação de trabalhadores e trabalhadoras para o contexto emergente. O currículo em seu caráter sociocultural, implicado em relações de poder, vinculadas a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 2000), foi ferramenta crucial dessa etapa histórica.

Ao longo dos tempos, o currículo ganhou diversas denominações que procuraram dar a ideia e dimensão de seu papel na organização e seleção dos conhecimentos que serviram ao modelo societal moderno, influenciando na forma de interpretação e leitura de mundo dos sujeitos inseridos naquele contexto. Nesse sentido, a escola pós revolução industrial, era parceira dos valores sociais de manutenção do modo de produção capitalista, alicerçando os ideais das classes dominantes por meio do currículo, um dos aparelhos de controle ideológico do Estado (Silva, 2010).

Com isso, delineia-se um currículo-produto, mediador da ordem social e econômica, pela via da dominação cultural e ideológica, onde o conhecimento é distribuído e selecionado de forma a assegurar a reprodução dos valores dominantes (Figueirêdo Primo, 2009). Postula-se, assim, uma estreita ligação entre educação, escola e trabalho; isto é, considera-se que a educação potencializa o trabalho “[...] enquanto qualificadora da mão-de-obra” (Saviani, 1994, p.151). Silva (1990) atesta, nesse mesmo sentido, quando afirma que a educação e a escola têm uma função reprodutiva, onde se propaga uma sociedade de classes e o modo de produção capitalista.

Para Apple (1997) a escola assume diferentes sentidos e papéis, no que se refere ao conhecimento: de reprodução, de produção e de legitimação. Como afirma Silva (1996, p. 67), “O currículo não é construído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados válidos”. A grande questão é se perguntar: Validado por quem? Selecionado por quem? Organizado por quem? Tais questões revelam que o currículo tem intencionalidades, geralmente oriundas das demandas sociais e das diversas visões de mundo que o representam na escola.

Considerado pelo Estado como um conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intuito educacional, utilizado para nomear espaços destinados/organizados para influenciar, atingir ou educar pessoas (Brasil, 2007), o currículo assume, na escola, intencionalidades diversas, ora como perpetuador dos valores dominantes, ora como implementador de valores emancipatórios. É, portanto, capaz de assumir e reproduzir um papel homogeneizador do padrão comportamental desejado na escola, ou mesmo na sociedade, privilegiando determinados tipos de interpretação de mundo, em detrimento a outros, quanto de defender questões éticas e sociopolíticas que levem em conta debates sobre a justiça social e equidade nas relações econômicas, educacionais e sociais.

A escola, como uma extensão da sociedade e das relações nela estabelecidas, com todas as suas discrepâncias, mazelas e injustiças, tem no currículo escolar a representação maior dessas tensões. Nesse sentido, podemos pensar em currículos como práticas sociais que têm relevância na construção de conhecimentos e subjetividades sociais e culturais (Carvalho, 2004), influenciando no modo de interação com o outro, para além do ambiente escolar. Alguns fatores sócio-econômicos, políticos e culturais podem contribuir para que currículo venha a ser entendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (Moreira; Candau, 2007, p.18).

Com isso, o currículo pode estar associado a um conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, o termo tem sido usado para qualquer espaço organizado que objetive afetar e educar pessoas de

alguma forma. Os efeitos desse currículo podem estar para além do que esteja sendo abordado nos documentos propostos pelas escolas. É o caso do chamado *currículo oculto*, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar, podendo citar como exemplo, a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (Moreira; Candau, 2007).

Assim, o currículo é capaz de assumir e reproduzir um papel homogeneizador no que se refere ao padrão comportamental reproduzido na escola, ou mesmo na sociedade, privilegiando determinados tipos de interpretação de mundo, em detrimento a outros. Por outro lado, também pode assumir um papel emancipatório, onde considere as relações sociais no interior da escola, e a heterogeneidade ali existente, buscando operar transformações no cotidiano, tendo em vista que a escola nada mais é do que uma extensão da sociedade e das relações nela estabelecidas, com todas suas discrepâncias, mazelas e injustiças. Destinado a introduzir mudanças nas salas de aula, falhará se não estiver aprofundado numa compreensão das forças sociopolíticas que tenham influência decisiva na própria consistência das práticas pedagógicas (Giroux, 1997).

Para Macedo (2013, p. 429) “a distribuição do saber curricular é uma das maquinarias pedagógicas das mais perversas com aqueles que não se situam nos segmentos hegemônicos da sociedade”. Com isso, o currículo pode se tornar um campo estratégico para a soberania burguesa ao mesmo tempo em que é um campo da luta de classes.

Dáí, voltamos ao questionamento, posto anteriormente, sobre quem seleciona, valida e organiza os conhecimentos curriculares. Moreira e Candau (2007) entendem que a relevância deva ser o balizador de condução dessa sistematização, que os mesmos devem estimular as pessoas a serem capazes de compreender o papel que devem assumir na mudança de seus contextos e da sociedade em geral. Também aponta a necessidade do protagonismo de sujeitos autônomos, críticos e criativos no sentido de entender e intervir na realidade posta, a partir de conhecimentos relevantes que propiciem transformações individuais e sociais, levando em conta os saberes disciplinares e aqueles socialmente construídos. Portanto, currículo refere-se a criação, recriação, contestação e transgressão (Moreira; Silva, 1994).

O rompimento com os valores hegemônicos postos, é algo necessário para que diferentes e mais vozes sejam ouvidas, destacando o fato de que o currículo, também, se constrói na contramão dos sistemas educacionais, inclusive nas experiências negativas, não previstas, a que os alunos podem ser submetidos. Não é possível considerar o currículo como homogêneo, porque, como política cultural, ele representa significados e sentidos que podem ultrapassar o espaço físico da sala de aula, além do território pensado daquilo que poderia ser considerado uma aula.

Pode-se dizer que as lutas políticas e culturais são aquelas que constituem o currículo. Para buscar compreendê-las, é importante entender os discursos hegemônicos inseridos nessa realidade, e que buscam atribuir sentidos e significados unilaterais ao currículo e as comunidades envolvidas que disseminam essas manifestações. Seria relevante considerar um currículo que fosse capaz de transformar as relações sociais excludentes, numa perspectiva emancipatória, com sua bússola orientando para um projeto de crítica e superação do modelo de produção capitalista.

Alguns autores como Menezes e Araújo (2007), também trazem a ideia do currículo contextualizado, onde a realidade e as questões regionais devam ser valorizadas. Seria a possibilidade do(a) aluno(a), através de um sentimento de pertença, conhecer e intervir naquela realidade de forma positiva com o intuito de melhorar e transformar aquele cenário.

## 2.2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A EF se constituiu, ao longo da história, como um componente curricular obrigatório da educação básica. Essa condição, estabelecida no início do século passado, tem estreita ligação com os diversos cenários políticos pelos quais passou o Brasil e a educação nacional. Regra geral, instrumentos de ordem legal, como leis e decretos, têm estreita relação com a inserção e/ou permanência da EF no ambiente escolar, margeadas por relações históricas com as teorias tradicionais do currículo (Soares, 1994) que se iniciam e se estendem por todo o século passado.

Inserida no contexto de inspiração fascista do Estado Novo, a constituição de 1937, que institui a pena de morte, suspende a liberdade partidária e de imprensa no país, anula a independência dos poderes legislativo e judiciário e restringe as prerrogativas do Congresso Nacional, dentre outras violências simbólicas (Agência

Senado, 2024), torna a EF obrigatória nas escolas brasileiras. A área, até então nova no ambiente escolar, passa a formar seus docentes, academicamente, a partir de 1939 com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), promovendo a primeira experiência em nível nacional de um currículo de formação na área (Souza Neto, 2002). Esse ato anuncia, também, a forte relação entre a escola, Estado e o modo de produção capitalista, proposto pelo Estado Novo, no sentido de promover uma educação que tinha por objetivo a inserção de um trabalhador forte e viril no mundo do trabalho.

Durante esse período, percebe-se uma estreita relação entre o perfil do profissional desejado e as demandas sociais emergentes. Nesse período, a preocupação da ENEFD era a formação de um homem biologizado (Grunenvaldt, 1997), já que o objetivo da EF na escola era a formação de indivíduos saudáveis e preparados para atuarem no modelo industrial de produção de bens e materiais. Segundo Ramos (2001 *apud* Figueirêdo Primo, 2012, p. 51):

A forte tendência à universalização do conjunto das técnicas básicas necessárias para o ingresso do trabalhador nessa cadeia produtiva provocou uma transferência da educação técnica, do mundo do trabalho, de dentro da indústria, para o espaço escolar.

O período pós ditadura militar, implantado no Brasil com o golpe de 1964, marca uma permanência histórica da EF com os valores ideológicos do Estado militar, impulsionado pelo chamado milagre econômico, fruto de uma política de alinhamento com as demandas do capital internacional e da necessidade de crescimento no processo de industrialização do país. A esportivização (Soares, 1996), como marca do fazer pedagógico, foi uma forte característica deste componente curricular na escola, que permaneceu com um predomínio da visão biofisiológica.

Esta visão da EF perdurou até o final dos anos 70 e início dos anos 80, período este que marca o final da ditadura militar, ou mesmo de insurgência dos pensamentos e lutas em busca da liberdade perdida durante os momentos de exceção. As produções intelectuais do país, influenciaram diretamente para um novo olhar sobre a educação e o currículo. Figueirêdo Primo (2012, p. 68), ressalta que

A ampliação da capacidade crítica histórica dos educadores, mobilizados pelas lutas emancipatórias das décadas finais do século

passado, trouxe à tona a possibilidade de identificação dos elementos ocultos do currículo, responsáveis pela disseminação e manutenção silenciosa da ideologia dominante.

Dessa maneira, se estabelece uma significativa crise na EF no sentido do conhecimento produzido na área. De um lado, a partir de valores tradicionais, aqueles que defendiam a manutenção do modelo biológico, voltado, também, para a esportivização. De outro, numa perspectiva progressista, aqueles que acreditavam numa abordagem com características pedagógicas que confrontava com os desígnios do modelo que defendia um alinhamento estrito com o mercado de trabalho.

Esse movimento renovador na Educação Física, iniciado a partir da década de 80, na perspectiva do currículo crítico, buscou descaracterizar essa disciplina do seu caráter conservador, e culminou com a proposição de duas abordagens pedagógicas: a crítico-superadora e a crítico emancipatória (Kunz, 1994). No âmbito da formação de professores para a educação básica, esse momento se personifica na elaboração da Carta de Belo Horizonte<sup>3</sup> (FBAPEF / APEFMIG, 1984), um marco histórico da área, que sugere a integralização do curso em duas habilitações e é marcado por inovações, até certo ponto avançadas, como a concessão às Instituições Superiores de Educação Física (ISEF) de autonomia para a composição curricular da formação do perfil profissional desejado (Figueirêdo Primo; Espírito Santo, 2007).

A pedagogia crítica considera o ponto de vista da classe trabalhadora na proposta de seus conteúdos. A relação educação-sociedade é influenciada de forma dialética, onde ambas se inter-relacionam (Freire, 1981). A partir dessa perspectiva, os estudantes devem compreender o papel que as escolas possuem numa sociedade caracterizada por relações de poder.

Através das práticas da cultura corporal (dança, esporte, ginástica e luta), respeitando a individualidade dos estudantes e considerando a relevância social dos conteúdos, o currículo crítico contesta a ideia de que exista um conhecimento predominante e incontestável a ser trabalhado no âmbito educacional. Nessa perspectiva, considera-se a participação dos estudantes no processo educacional e

---

<sup>3</sup> Documento construído em julho de 1984 por doze professores de Educação Física, possuidores de diferentes tendências ideológicas, alguns defensores da Universidade Pública e outros do meio privado.

na política. A concepção da pedagogia crítica defende a ideia de um sujeito construtor de sua própria existência, devendo atuar frente às possibilidades históricas de transformação das suas condições de vida, possibilitando a reflexão crítica da realidade, no enfrentamento das relações de exploração e opressão.

De acordo com Nunes e Rúbio (2008, p. 71):

As teorias críticas antevêm um modelo ideal de currículo, de método, de educação que possa evitar a injustiça social. Por meio do conhecimento das condições sociais da sua elaboração e da valorização dos membros envolvidos, sua própria cultura, o currículo crítico visa dar a cultura dominada condições para emancipar-se da dominação e alienação imposta pela ideologia hegemônica. Na teorização crítica, o educando ao aproximar-se dos domínios da cultura dominante apropria-se desse locus social de forma igualitária. Na pedagogia crítica, os sujeitos deverão assumir identidades emancipadas das condições de opressão em que a sociedade está mergulhada.

Numa perspectiva de evolução histórica do pensamento crítico na EF, compreendendo os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos (Silva, 2007), percorremos para as teorias pós-críticas (Neira, 2011), onde percebe-se um currículo que busca problematizar as relações de poder existentes na sociedade, para além das questões econômicas, a partir de um currículo multicultural com pressupostos como o reconhecimento da diversidade, confronto entre realidade do aluno e a cultura escolar, práticas corporais contextualizadas e como artefatos do sujeito, contemplação dos conhecimentos relacionados aos grupos minoritários.

Enquanto as teorias críticas tensionam o currículo como um veículo para que a ideologia dominante, através das relações econômicas, imponha seus valores às classes menos favorecidas, as teorias pós-críticas asseguram que este poder não está concentrado apenas na relação entre classes econômicas distintas. Nunes e Rúbio (2008, p. 71) sustentam que “o poder está além das relações de classe, ele está nas relações entre todas as identidades – etnia, gênero, raça, sexualidade, idade, profissão, locais de moradia, habilidades motoras etc.”. Defende-se um ponto de vista no sentido de que o poder sempre existirá nas relações sociais, a grande discussão é sobre as maneiras de democratizá-lo. É nesse sentido que se abre espaço para o conhecimento e comunicação entre as diferentes culturas, validando

todas as práticas culturais<sup>4</sup> existentes. A ideia é questionar os padrões estabelecidos do currículo, contestando o porquê de determinados conteúdos estarem presentes ou serem mais relevantes do que outros, além da ausência dos demais.

Neste contexto de uma convivência harmônica e democrática entre as diferentes práticas culturais, destaca-se o multiculturalismo. Ele pode ser definido como o resultado do afrontamento dos grupos oprimidos em relação à forma como são retratados pelos opressores (Hall, 2003). O mesmo autor chama a atenção para o fato de que a diferença não está pautada na questão econômica, e sim cultural. Ou seja, a classe dominante seria capaz de estabelecer valores negativos para as práticas culturais dos dominados, num contexto de julgamento que acaba sendo reproduzido como verdade absoluta.

A EF, baseada nos pressupostos pós-críticos, insere na cultura escolar as diferentes maneiras de expressão corporal, vislumbrando um olhar pedagógico que permita um processo constante de reflexão sobre os problemas sociais daquele contexto, a forma de representatividade por outros grupos sociais e os discursos que marcam seus espaços. Dessa forma, possibilita que se ofereça novos olhares para aquilo que era interpretado por uma visão unilateral. O diálogo em torno das diferenças, sem a negação da cultura do outro, é uma das características marcantes do currículo pós-crítico.

Daí, quando nos deparamos com documentos normativos que visam, de certa forma, padronizar a educação nacional, inclusive no que se refere aos seus componentes curriculares, surgem críticas no sentido de até que ponto tais credenciais podem ser benéficas para a complexidade social na qual o processo educacional está inserido. A uniformização pode ser algo muito perigoso, a medida que pode reproduzir a normatização dos ideais dominantes, podendo silenciar muitas vozes que há tempos tentam ser ouvidas e consideradas. Uma sociedade marcada pela unilateralidade nas relações sociais, documentos como esses podem reforçar ainda mais as desigualdades existentes, seja no discurso ou até mesmo ao considerar determinados conhecimentos como mais relevantes do que outros.

---

<sup>4</sup> Neira e Nunes (2007) apontam uma orientação baseada no pensamento pós-crítico onde o conceito de cultura é conceituado como práticas culturais.

### 3 DOCUMENTOS ORIENTADORES NA EDUCAÇÃO

Observamos, no contexto educacional atual, uma ampla discussão referente ao currículo de base comum, um documento universalizante, patrocinado e gerido pelo Estado, que garanta as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos deveriam desenvolver durante cada etapa da educação básica. O art. 26 da Lei no 9.349, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), estabelece que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e médio,

[...] devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, p. 9).

A tentativa de universalização da formação, a partir de conhecimentos comuns em todas as etapas da educação básica, patenteada por documentos oriundos de políticas nacionais de educação, tende a rivalizar, em alguma medida, com a ideia de uma visão multicultural de formação, uma vez que não contemplariam as diversidades vivas das experiências e relações socioculturais (Macedo; Nascimento; Guerra, 2014). Regra geral, esses documentos tendem a universalizar determinados conhecimentos que algum grupo elegeu como legítimo e relevante. Apple (2013, p. 74) argumenta que “por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica”.

O mesmo autor destaca, ainda, o sentimento que paira sobre a sociedade, de que um conjunto normatizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é primordial para aumentar a qualidade do ensino e responsabilizar a instituição escolar pelo sucesso ou fracasso dos estudantes (Apple, 2013). Dessa forma, um currículo nacional seria capaz de criar um sistema que oferece a sociedade, escolas com “selos de qualidade”, onde as “forças livres de mercado” pudessem funcionar numa ampla abrangência (Apple, 2013). Numa perspectiva conservadora, onde uma cultura soberana é supervalorizada em detrimento das demais, existe uma grande desconsideração daqueles que são, historicamente, marginalizados na sociedade. Essa padronização pode ser perigosa por reproduzir movimentos sociais

hegemônicos que sempre tiveram seus privilégios e acabam orientando a educação segundo os princípios do mercado.

Importante ressaltar que tais documentos procuram direcionar a educação nacional numa constante relação de poder que dificilmente será justa no sentido de oferecimento das oportunidades. Tais políticas, ofertadas por órgãos públicos, como o Ministério da Educação (MEC), propõem uma certa uniformidade e desconsideram todas as diferenças culturais e sociais existentes numa sociedade plural, em nome de um projeto de socialização coletiva em massa.

A opção pela terminologia “Documentos Curriculares Orientadores” foi uma opção teórica, baseada em Macedo (2013), que amplia esse conceito para além do currículo prescrito. O termo *atos de currículo*, considerado nessa perspectiva, é bastante utilizado pelo mesmo autor, onde se caracterizaria através de ações situadas de atores sociais que, numa configuração ideológica, se atualizam como possibilidades de alteração de toda e qualquer cena curricular, sendo considerada “uma construção epistemológica, cultural e político-pedagógica” (Macedo, 2013, p. 429).

As implicações ideológicas não podem ser deixadas de lado quando se fala em documentos orientadores, já que não se trata apenas de uma prescrição de conteúdos ou mesmo de técnicas metodológicas. A legitimidade do saber é algo bem complexo, pois sempre fica a provocação sobre quem elegeu determinado conhecimento como mais relevante do que outros. Mais uma vez, segue a crítica em relação à procura de padronização inserida no bojo desses documentos, e o fato de não abrir espaço para a efetiva participação e discussão dos verdadeiros representantes da sociedade.

No entanto, em parte diminuta do conjunto total da obra, programas curriculares de bases de ensino tentam assegurar o que chamam de parte diversificada da formação. Daí, o instrumento regulador tenta assegurar que, teoricamente, seja possível construir partes distintas nos currículos, que atendam às necessidades de cada região, além dos conhecimentos gerais universalizantes. O quantum diversificado do currículo se incumbiria do conhecimento e aprendizado sobre aquela comunidade ou região, sobre a sua própria cultura e sobre o mundo como um todo.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...] (Brasil, 2018, p. 468).

Mesmo com tal proposta inclusa no documento, a tendência é que o geral predomine sobre o que é específico, cabendo salientar que a intervenção do Estado pode fazer com que acabe prevalecendo a hegemonia estatal do grupo no poder (Apple, 1982), influenciando diretamente na proposição de um olhar unilateral da sociedade, onde as diferenças passam a ser desconsideradas. Segundo Nunes e Rúbio (2008), o ensino brasileiro passou por diversas reformas no currículo, objetivando adequá-lo às pressões sociais e tendo a necessidade de responder a questões como: o que se ensina? Para que se ensina? Que tipo de sujeitos se deseja formar?

Costa (2008) questiona sobre as formas de atingir o interesse e o aprendizado dos alunos, fazendo com que determinados conhecimentos sejam significativos e que se considere determinadas realidades e públicos. Fazendo uma reflexão, por exemplo, sobre quantos textos curriculares são endereçados para meninas negras ou adolescentes homossexuais, a autora demonstra sua insatisfação com as vozes silenciadas que não são consideradas, formando uma engrenagem baseada “em sistemas obcecados por encaixes perfeitos, ordem e regularidade” (Costa, 2008, p. 501).

Daí, os documentos orientadores podem estar no centro das grandes transformações vividas em uma sociedade, podendo ser pensado como algo inacabado, em constante transformação. Por mais que se fale sobre um currículo imparcial, somos movidos por intenções, interesses, dos mais diversos (Macedo, 2013). Seria possível afirmar que existe a possibilidade de que os documentos orientadores possam estabilizar as situações de arbitrariedade e hostilidade que sofrem alguns grupos, quanto a possibilidade de contestar e debater tais circunstâncias? A tomada de decisão política pode ser considerada uma forte característica de documentos como este, determinando ou não o lugar de cada grupo de indivíduos.

Representada nas políticas de Estado, dentre elas as educacionais, a ideologia dominante tenta universalizar e justificar os valores de sua classe, tentando ocultar os conflitos, através de sua representação legal, quais sejam, os

documentos orientadores que se propõem a universalizar a sistematização dos conhecimentos inseridos no processo escolar. Percebe-se que não há a possibilidade de desvincular a educação das questões políticas e das lutas de classes, com seus interesses, em uma educação para além das questões de desenvolvimento individual, que questione a classe dominante e seus ideais e práticas de gestão da sociedade (Sobrinho, 1981).

As funções sociais desiguais escancaram a utopia da ideologia dominante, no sentido de pregar a igualdade de direitos, numa sociedade socialmente injusta, procurando silenciar a ideia das lutas de classes (Sobrinho, 1981). A escola acaba sendo uma das instituições responsáveis pela perpetuação dos modelos pré-estabelecidos, compactuando para uma formação de submissão e para a aceitação das normas propostas pelas forças hegemônicas do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, a educação pública deveria, de forma autônoma, ser capaz de desempenhar um papel ético e político na formação dos seus estudantes. Ou seja, a transformação na sociedade perpassa por uma reformulação na escola e o seu verdadeiro papel social, indo para além do engessamento conteudístico ou mesmo da proposição e construção de documentos orientadores, que podem estabelecer que determinados conhecimentos sejam mais relevantes do que outros, muitas das vezes, descontextualizados e sem significado para o público endereçado. Agrega-se ainda a possibilidade de silenciar muitas das vozes ali representadas, por suas diferentes culturas. Exposta tal situação, possíveis documentos orientadores deveriam procurar superar tais problemas e não reproduzir ou reforçar essas desigualdades.

Por essa perspectiva de adequação imposta pelas forças hegemônicas do modo de produção capitalista, não seria interessante uma mão de obra tão qualificada, que tivesse acesso ao conhecimento científico oferecido nas escolas. Em um contexto de manutenção do status quo, seria necessário o preenchimento dos subempregos e o oferecimento de baixa remuneração para aqueles que não conseguiram, dentro dos padrões impostos, uma qualificação adequada.

O domínio do saber seria algo essencial no processo da luta de classes, “onde para a classe dominante prevalece a forma conceitual, a relação do homem do povo com o saber é predominantemente instrumental” (Sobrinho, 1981, p. 14). Dessa maneira, a escola poderia contribuir para que o estudante, nela inserido,

compreenda esse processo e se coloque como sujeito ativo no questionamento e transformação dessa sociedade tão desigual.

Diante deste cenário, encontram-se os embates ideológicos que permeiam, inclusive, a educação e os caminhos a serem percorridos. Segundo Sobrinho (2019, p. 1):

Tudo o que é social, como a política, a economia, a educação, a cultura, a ciência, as relações humanas em geral, é atravessado de ideologias e contradições. Não fosse ideológico e movido por interesses não seria humano. Não fosse constituído por contradições e conflitos não seria social. Negar a ideologia na vida social e pública já é adotar uma ideologia. Talvez, a pior delas.

É nesse contexto que se discute a questão da qualidade na educação e os objetivos que devem ser atingidos pelos estudantes inseridos nesse processo, muitas vezes baseados em documentos orientadores que aguçam os debates no campo do currículo. O sistema educacional acaba por acolher, substancialmente, o conceito de qualidade associado às grandes empresas e o seu funcionamento para geração de lucro como eficiência, produtividade, adequações ao mundo do trabalho etc. (Sobrinho, 2019). Entendemos que estas não deveriam ser as reais finalidades da educação, já que a mesma é a oportunidade de formar um cidadão capaz de contestar a realidade posta e não de aceitá-la plenamente. Segundo Sobrinho (2019), a economia não deveria determinar a sociedade, e sim o contrário, considerando a educação como pública, ou seja, patrimônio e responsabilidade de todos.

A qualidade da educação, essencial, insubstituível e irredutivelmente, está integrada nos processos gerais de socialização, do fortalecimento da cidadania, das estruturas críticas, intelectuais, éticas, culturais, de responsabilidade pública no desenvolvimento pessoal e na edificação de uma nação justa, solidária e radicalmente democrática (Sobrinho, 2019, p. 3).

O mesmo autor defende, ainda, que a equidade e justiça social deveriam ser características reforçadas pelo Estado, quando se considera a educação no seu sentido público (Sobrinho, 2019). Importante que se busque a permanência dos estudantes, considerando suas capacidades e possibilidades. A educação não pode ser exclusivista, devendo ser considerada sua legitimidade social e importância

científica. A educação, com suas características públicas e sociais, deve pensar no desenvolvimento da humanidade como um todo, considerando toda sua heterogeneidade, buscando superar os privilégios culturais e sociais que se estabeleceram ao decorrer do tempo.

Quando se pensa em documentos que procuram orientar a educação e os seus rumos na sociedade, entende-se que há a necessidade em se transformar (reformular) algo que não vem dando certo e que precisa ser superado. Por isso, uma reforma educacional poderia ir de encontro com as predileções e princípios de uma parte da sociedade, podendo ou não reforçar as desigualdades existentes. Muitos desses documentos construídos, não levam em conta os anseios da comunidade escolar ou mesmo o cotidiano das escolas nas relações estabelecidas entre professores(as) e estudantes.

Parece que a construção desses documentos passa por uma determinação de viés econômico, que acaba por privilegiar as ideologias dominantes e o grande poder exercido pelos grandes conglomerados financeiros, que acabam por definir aqueles conhecimentos válidos, procurando manter maior controle sobre os currículos escolares.

Se torna preocupante quando a lógica do mercado prevalece na educação, e esta é tratada como um produto negociável com fortes características do capitalismo na sua extrema conjectura. A sociedade neoliberal<sup>5</sup> compartilha dos seus princípios, e a educação não fica de fora desse contexto cruel. A globalização<sup>6</sup> pode fazer com que os interesses do mercado busquem a padronização de hábitos e costumes numa sociedade extremamente heterogênea. Caso se tratasse de um fenômeno capaz de mostrar e divulgar as diferenças existentes, e ainda como essas vozes são silenciadas e marginalizadas, poderíamos considerar a globalização como um fator positivo, porém na prática não é isso que acontece.

As políticas neoliberais influenciaram, diretamente, as políticas educacionais implantadas na década de 1990, pois percebia-se a intenção de gerar um novo padrão de trabalhador que deveria servir o mercado, com forte influência de órgãos internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a

---

<sup>5</sup> Peters (1998) considera que o termo é baseado na liberdade e propriedade privada, onde a liberdade individual é sinônimo de liberdade econômica. Considera, ainda, o mercado como a principal instituição econômica e social. O neoliberalismo defende um Estado fraco, lutando contra qualquer forma de intervenção do mesmo.

<sup>6</sup> Segundo Fukuyama (1992), representa a propagação dos valores de democracia liberal e ordem econômica baseada em princípios de economia de mercado.

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entidades reprodutoras e defensoras dos ideais neoliberais (Rodrigues, 2006). É nesse cenário que a LDB (Brasil, 1996) entra em vigor no Brasil, já fazendo menção à elaboração de uma base comum curricular que seria elaborada em parceria entre os estados e os municípios.

Um currículo de base comum estaria diretamente relacionado a um modelo de educação baseado e mensurado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador de qualidade da Educação Básica brasileira criado em 2007 e moldado nos métodos de avaliação externa. Pode ser considerada uma das políticas implementadas para pôr em prática as recomendações do Banco Mundial, no que diz respeito à qualidade da Educação (Chirinéa; Brandão, 2015). Obviamente, que a mesma é pautada na ideologia mercadológica do neoliberalismo.

Segundo os mesmos autores, o IDEB foca nos resultados e não necessariamente na qualidade do processo educacional (Chirinéa; Brandão, 2015). Continuam a crítica no sentido de afirmarem que pode haver uma transferência de responsabilidade (professores e a escola) quando não se cumpre as metas, não levando em consideração outros fatores preponderantes, como o sucateamento das escolas, a desvalorização e a precarização do trabalho docente e o currículo que desconsidera o público ali inserido (Chirinéa; Brandão, 2015).

Tais políticas de indicadores e adequação às políticas mundiais de fomento financeiro aos países em desenvolvimento, podem estar diretamente relacionadas a pedagogia das competências do mundo do trabalho empresarial. Santomé (2004) alerta para o risco de tais políticas na construção do futuro. Alude o fracasso de uma educação emancipatória ao sucesso de medidas oficiais tais como a da Política de Indicadores, tão comum na ordem do dia de diversos países que, através de programas de avaliação do ensino baseados na busca de índices tradutores do sucesso ou fracasso da educação, desconsideram a realidade como plural e multicultural. Para o autor, “estamos diante de uma nova tentativa de imposição de uma determinada cultura oficial, uma interpretação da história e do presente da humanidade de acordo com os interesses das ideologias mais conservadoras” (Santomé, 2004, p. 29).

Interferências, muitas vezes interpretadas como orientações e parâmetros, oriundas das tendências paradigmáticas dos diversos organismos multilaterais (Banco Mundial, Unesco, BID, etc.) vêm compondo o cardápio de alterações que as chamadas nações em desenvolvimento precisam cumprir, como quesito fundamental para o

ajuste dos movimentos nacionais às exigências transnacionais, numa mútua cooperação internacional (Figueirêdo Primo, 2009, p. 37).

O intuito de padronizar a educação ou mesmo de estabelecer parâmetros para a mesma, faz com que se elaborem documentos onde se proponham objetivos a serem alcançados e conteúdos que devam ser oferecidos e que possam compor o currículo. Tais conhecimentos, seriam considerados relevantes no processo de formação dos estudantes, daí sua presença nestas construções.

Ao tratarmos sobre a disciplina de Educação Física no ensino médio, que é o objetivo deste trabalho, merece destaque três documentos que trazem propostas e apontam conteúdos que deveriam ser oferecidos nesta etapa da educação básica, são eles: Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNs-EM), Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio (BNCC-EM) e Documento Curricular Referencial da Bahia Etapa do Ensino Médio (DCRB-EM).

### 3.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ENSINO MÉDIO

Partindo dos princípios definidos na LDB, e contando com a contribuição de educadores de todo o país, os PCNs-EM foram divulgados no ano de 1999 pelo Ministério da Educação, durante o período do 1º mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Num contexto onde a educação e economia se mostravam subordinadas aos grandes organismos financeiros internacionais, dentro de uma perspectiva neoliberal. O Banco Mundial, por exemplo, concedeu empréstimos generosos ao país, condicionado ao cumprimento de metas e estratégias.

É nesse contexto que esse documento foi elaborado, com o intuito de nortear as atividades pedagógicas docentes, adaptando os conteúdos inerentes ao Ensino Médio à realidade social do contexto de sua implementação. Os PCNs-EM do Ensino Médio são divididos em quatro volumes: 1 – Bases Legais; 2 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 3 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 4 – Ciências Humanas e suas Tecnologias (Brasil, 1999a).

Segundo o documento, estes Parâmetros cumprem um papel duplo no sentido de difundir os princípios da reforma curricular, orientando o docente na busca de novas metodologias e abordagens. Destaca, ainda, o processo contínuo na sua construção (Brasil, 1999a). Percebe-se que o objetivo é criar uma identidade

para o Ensino Médio, procurando formar os estudantes de acordo com as necessidades do mundo atual, considerando o respeito à diversidade na sua proposição (Brasil, 1999a).

O PCNs-EM, em seu discurso, busca superar a consideração apenas dos mais habilidosos nas aulas de Educação Física, pensando no desenvolvimento da totalidade dos alunos (Brasil, 1999b). A ideia de superação da EF tradicional é algo sempre mencionado na proposta, considerando a fragilidade da mesma, principalmente relacionada às competências que devem ser desenvolvidas, segundo o documento.

Em relação aos conteúdos propostos pelos PCNs-EM, aponta-se uma linha de pensamento que se aprofunda no trabalho com a Aptidão Física e Saúde, mostrando-se como uma alternativa viável e educacional para as aulas da disciplina. "...a Educação Física encontra, na orientação pela educação da saúde, um meio de concretização das suas pretensões" (Brasil, 1999b, p. 34). No documento ainda são citadas as manifestações da cultura corporal, com destaque para as ginásticas, os esportes, os jogos, as lutas e as atividades ritmadas (danças ou jogos musicais).

O documento em questão aponta ser de caráter não prescritivo (não obrigatório), onde procuraria apontar uma direção, considerando a diversidade, mas não anulando o objetivo de desejar o desenvolvimento de saberes comuns (Brasil, 1999b), afirmação que parece ser contraditória até pelo fato de não ter sido realizada uma consulta pública para a sua produção. Mas, parece que as propostas elencadas no documento apresentaram algumas possibilidades e avanços para a EF, numa perspectiva que considera: a) o princípio da inclusão; b) as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais); c) e os temas transversais (Darido *et al.*, 2001).

Outro ponto que merece destaque e que seria passível de crítica, é o fato de se tratar de um documento nacional, onde pode acabar desconsiderando as particularidades regionais de um país com ampla dimensão estrutural e demográfica como é o Brasil. As escolas brasileiras são diferentes, suas condições de funcionamento são totalmente diversificadas por regiões, por classes, devendo ser considerada a presença de uma pluralidade étnica e cultural.

Essas são as armadilhas vinculadas aos currículos nacionais, reconhecendo que currículo e controle se inter-relacionam, sendo que o primeiro está necessariamente envolvido em processos de regulação e governo da conduta

humana (Silva, 1995). A discussão está no sentido de que indivíduo deseja-se formar através desses documentos, onde a proposta de uma verdadeira democracia vai de encontro com os ideais neoliberais.

No campo da educação, a restauração da direita neoliberal, pode atingir a política do conhecimento oficial, ou seja, o currículo (Apple, 2013). A disputa por esse conhecimento está longe de ser aleatória, visto que além de definir aqueles conhecimentos relevantes, também aponta àqueles que serão descartados (Apple, 2006). Dessa maneira, os PCNs-EM podem ser considerados uma proposta curricular alinhada às políticas de conhecimento oficial, sendo capaz de promover certa homogeneidade cultural e buscando o controle da educação. Importante destacar, que parece estar baseado em princípios de mercado, assumido pelas políticas neoliberais estabelecidas. Vale destacar que em seus princípios de organização curricular, percebe-se orientações que desconsideram o entendimento do currículo como política cultural, dando maior enfoque às questões de inserção social e atendimento às demandas do mercado de trabalho.

Daí, este documento pode ser considerado uma proposta curricular que não oferece as condições necessárias de superação da ideologia dominante, onde o conhecimento só seria considerado relevante quando é capaz de produzir vantagens e benefícios para a inserção do indivíduo no contexto econômico da sociedade. Saviani (2003) considera a escola como um aparelho ideológico a serviço da classe burguesa, contribuindo para a formação da força de trabalho e para a imposição da ideologia dominante, ou seja, os PCNs-EM estariam emergidos nesse contexto, reproduzindo mais do mesmo.

### 3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ENSINO MÉDIO

A BNCC é um documento normativo do MEC que tem por finalidade direcionar as propostas curriculares dos sistemas de ensino de todo o país, procurando manter-se articulado com o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (Brasil, 2018). O mesmo passou por um processo de consulta pública disponível na página do MEC, onde recebeu contribuições de várias regiões do país, diferentemente do que aconteceu com os PCN's.

As discussões acerca da primeira versão do documento ocorreram entre o período de setembro de 2015 e março de 2016, justamente durante uma crise política vivida no país e que culminaria com o impeachment da presidente Dilma Rousseff em agosto de 2016. Momento este em que se viram privilegiadas as vozes de várias instituições privadas, muitas delas sem relação direta com a educação, que se manifestavam constantemente através dos espaços que lhes eram abertos nas mídias de comunicação.

Dessa forma, inserido nesse contexto político e após as devidas colaborações, a BNCC referente a educação infantil e ensino fundamental foi homologada em 2017 e a parte do ensino médio, em 2018. O documento pode ser considerado o ponto de partida para (re)elaboração de orientações curriculares, seja na educação em nível estadual, municipal ou mesmo da iniciativa privada.

O debate sobre a BNCC não é algo novo, visto as mudanças ocorridas no contexto educacional que vão desde a massificação da educação básica até os impactos das novas tecnologias, numa tendência de reforma educacional que impactaria em mudanças curriculares.

Segundo a apresentação do documento, ele pode ser considerado plural e contemporâneo, baseado num trabalho coletivo (Brasil, 2018). Em sua orientação as redes de ensino passariam a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a construção dos seus currículos, com o intuito de elevar a qualidade do ensino, buscando equidade e mantendo a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (Brasil, 2018).

Alguns autores defendem a ideia da implementação de um currículo comum, com vistas a melhora dos índices do IDEB (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016). Já outros criticam, ao mencionar que o documento se trata de um mecanismo aperfeiçoado para atender ao neoliberalismo (Moreira *et al.*, 2016). Este mesmo autor, destaca que, quando se favorece os sistemas nacionais de avaliação, a BNCC deixa o aprendizado em segundo plano, quando se coloca a favor da extração de resultados (Moreira *et al.*, 2016).

Ao se falar sobre os conteúdos propostos para a disciplina de EF, para o Ensino Médio, a BNCC não os especificou ou mesmo forneceu orientações metodológicas específicas (diferentemente da BNCC do ensino fundamental), levantando questionamentos sobre a aplicabilidade ou mesmo subjetividade do documento. Percebe-se uma redução no espaço ocupado pela EF no Ensino Médio,

onde apenas seus conteúdos e objetivos direcionados para o Ensino Fundamental são destacados:

[...] além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionado à manutenção da saúde (Brasil, 2018, p. 484).

A pouca relevância dada a EF na BNCC-EM fica ainda mais nítida, quando apenas uma competência da área de linguagens é direcionada a este componente curricular:

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade (Brasil, 2018, p. 490).

Pelo que é proposto na base, percebe-se que ela pretende determinar o que deve ser ensinado, mesmo sem conhecer o público alvo e suas particularidades, sejam de ordem cultural, social ou mesmo econômica. Mas, é importante lembrar que ela não é o currículo. A base deve orientar a revisão e a elaboração dos currículos, estabelecendo os objetivos que devem ser atingidos, já os documentos curriculares das unidades escolares definiriam como alcançar esses propósitos. Dessa forma, seria dada às redes de ensino certa autonomia para elaborar ou adaptar os seus currículos, assim como as escolas têm a liberdade de contextualizá-los e moldá-los a seus projetos pedagógicos (Brasil, 2018).

Na perspectiva de defender a elaboração de documentos como a BNCC, Sacristán (2000) aponta para a necessidade de elementos que auxiliem os professores no processo de organização curricular, como programas pré-elaborados que permitiriam planejar uma estrutura com tarefas adequadas para associar conteúdos e princípios pedagógicos. Importante, também, destacar que a presença da EF na BNCC é essencial para sua validação no contexto escolar, bem como para a sua preservação no currículo. O fato da EFE possuir uma proposta de sistematização num documento oficial, pode ser considerado um avanço para a disciplina.

Já autores como Neira (2018) apontam críticas mais incisivas sobre o documento em relação a EF, onde afirma que há falta de esclarecimentos na

introdução do texto sobre a relação deste componente curricular com a área de linguagens, e sobre os critérios de organização das unidades temáticas. Outro ponto passível de reprovação, está relacionado a falta de espaço para que os interesses locais fossem incluídos e tematizados no documento.

Arroyo (2016) ainda reitera sobre a dificuldade em identificar no documento a voz dos professores, onde os mesmos seriam aqueles habilitados para participarem desse processo de construção, justamente por sua relevância no contexto educacional.

Já, sob o ponto de vista econômico, Moraes (2001) afirma que, a partir das políticas neoliberais, com o apoio de instituições como o Banco Mundial, a UNESCO e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), as políticas educacionais estão canalizadas na Educação Básica, ficando evidente quando percebe-se a característica mercadológica que paira sobre a educação, que as práticas educacionais estão diretamente relacionadas aos aparatos de mercado para o seu aporte e gestão. Saviani (2014, p. 105) ainda afirma que “a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública”.

O próprio documento traz indícios dessa visão, quando afirma que:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 13).

Dessa forma, fica evidente o papel da educação no sentido de preparar o indivíduo para atuação no mercado capitalista, com uma certa qualificação da mão de obra. Nesse sentido, pode-se considerar um sistema político de adequação das estruturas e instituições sociais às características da reprodução do capital, além da formação de indivíduos que se adequem ao sistema de produção. Daí o discurso de se trazer mais qualidade e equidade para a educação nacional, uma das

justificativas para a criação da base na reorganização curricular.

### 3.3 DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA ETAPA DO ENSINO MÉDIO

O DCRB-EM foi aprovado, em março de 2022, pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA) e enviado para apreciação e parecer pela Secretaria da Educação do Estado (SEC), onde a decisão foi publicada em Diário Oficial do Estado (DOE) em 26/02/2022. O DCRB-EM é o normativo estadual que visa orientar os sistemas, as redes e as instituições de ensino da Educação Básica do Estado na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (Bahia, 2022a).

Antes de ser encaminhado ao CEE/BA, o DCRB-EM passou por consulta pública, promovida pela SEC. O objetivo desta escuta foi aprimorar e qualificar ainda mais o documento, bem como assegurar transparência, legitimidade, participação dos interessados no processo e, principalmente, contemplar a diversidade e a particularidade da Bahia, evidenciando a identidade do povo baiano (Bahia, 2022b), considerados os aspectos relevantes dos contextos e especificidades dos 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia (Bahia, 2022a).

O DCRB é um documento não prescritivo, que visa orientar as ações pedagógicas nas Unidades Escolares, tendo sido elaborado em consonância com os marcos legais e demais normativos nacionais que fundamentam a reforma do Ensino Médio no país, a exemplo da Lei nº 13.415/17 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – da Etapa do Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº4/18) (Bahia, 2022a).

Segundo o documento, ao tratar sobre a EF, consideram-na como sendo “[...] o componente curricular que contribui, com a mediação do/a professor/a, para ampliar conhecimentos e pensar criticamente as produções culturais que se manifestam pela linguagem corporal” (Bahia, 2022a, p. 90). Coloca-se como necessário que os estudantes reflitam sobre as práticas corporais e reconheçam as manifestações da cultura corporal como formas de expressão (Bahia, 2022a).

Quando se fala na indicação de conteúdos para a EFE, o DCRB-EM parece ser, se comparado aos PCNs-EM e a BNCC-EM, aquele documento que mais contempla a disciplina nesse sentido. A organização se dá por eixos e séries, ainda

oferecendo a possibilidade de subtemas para cada objeto de conhecimento.

Para a 1<sup>o</sup> série do ensino médio, são indicados os seguintes eixos: Ginástica, Exercício e Saúde, Lutas e Danças e Jogos e Esportes. Já para as turmas de 2<sup>o</sup> série, a organização acontece da seguinte maneira: Eixos Esporte e Esporte Adaptado, Eixos Cultura Digital e Práticas Alternativas e Eixo Esportes Radicais. A 3<sup>o</sup> série, com a reformulação do novo ensino médio, não oferece aulas de EF, ou seja, essa nova distribuição de carga horária implica na organização do trabalho do professor de EF, podendo ocasionar prejuízo no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, além da desvalorização da disciplina nesse novo contexto.

Outro contraponto que merece destaque é que, apesar do documento manter um diálogo necessário e obrigatório com a BNCC, ele não deixa de criticar a proposição de novas políticas públicas educacionais, onde afirma que “[...] a superação da lógica do capital é bastante desafiador, pois muitos elementos que estruturam a educação nacional estão a serviço da manutenção da sociedade capitalista de consumo e da divisão de classes sociais [...]” (Bahia, 2022a, p. 14). Também faz algumas menções sobre a relevância da autonomia docente, das peculiaridades culturais e territoriais do estado e seus currículos diversos, os quais poderiam ser elaborados considerando o contexto de cada comunidade escolar.

Sobre a relevância do documento, aponta-se que só será possível transformações profundas no cenário educacional, quando “[...] houver a integralização entre políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos de todos/as, incluindo as políticas educacionais e políticas para as juventudes” (Bahia, 2022a, p. 15).

Porém, isso ainda é muito pouco para podermos considerar o DCRB um documento que, de alguma maneira, confronta os ideais dominantes, no combate às desigualdades expostas na sociedade e na própria engrenagem educacional. Há uma certa complexidade neste documento visto que em alguns momentos confronta o documento nacional (BNCC) e em outros tantos se alinha ao mesmo. Entre eles paira a dúvida se é uma construção que busca a inclusão dos(as) estudantes em uma estrutura social estabelecida ou se é um vetor de transformação das estruturas, instituições e relações sociais hegemônicas.

Partindo do pressuposto, que a presença de um hibridismo teórico e epistemológico é característico das reformas educacionais neoliberais (Vianna, 2021), características estas marcantes no DCRB, somos convidados a refletir sobre

a associação e a influência dos mecanismos de gestão da economia global no documento, no sentido da submissão ao ideário dominante de controle social.

Algumas das contradições presentes no documento são importantes, a fim de perceber a complexidade na sua elaboração a partir das diferentes visões de mundo daqueles que colaboraram no processo, além de ao mesmo tempo ser necessário considerar uma base nacional que te indica caminhos que devem ser seguidos. Ou seja, é muito natural que surjam essas divergências, sendo importante as reflexões e a necessidade de um aprofundamento no estudo desses documentos e possíveis críticas no sentido de não aceitar de forma passível tudo que ali consta.

### 3.4 LEGITIMIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Apesar desses documentos, também, materializarem a legalidade da EF no âmbito escolar, ainda se discute muito sobre sua aceitação social como componente curricular obrigatório e relevante no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, a legitimidade da EF, representada pelo seu reconhecimento social e moral, se põe em cheque e muitas vezes parece estar num mundo à parte das demais disciplinas. Isso pode estar relacionado ao seu contexto histórico, e como este componente foi se moldando às estruturas sociais e educacionais vigentes.

Dessa maneira, apesar do tempo considerável em que a disciplina faz parte dos currículos escolares, ainda se discute o papel desta na escola contemporânea. Surgem alguns questionamentos sobre qual seria de fato a sua contribuição na formação dos alunos na escolarização básica. Como afirma Bracht (1997), legalidade não significa legitimidade. O fato da EF estar diretamente relacionada ao corpo, também pode fazer com que ela seja desvalorizada no contexto escolar, já que as questões cognitivas acabam por serem mais valorizadas.

Para que a Educação Física Escolar possa buscar legitimidade como componente curricular, é importante que o planejamento dos seus(suas) professores(as) tenha intencionalidade pedagógica e que seja capaz de caminhar pelas diversas possibilidades dos seus objetos de conhecimento. Gariglio (2013, p. 122) afirma que “os professores têm responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, atuando como primeira fonte para a compreensão da matéria pelos estudantes”. Já Neira e Nunes (2009) alertam que essa escolha não deve ser realizada de forma opressiva e, tampouco, ficar à mercê de interesses

privados. Indicam, ainda, que a decisão sobre os objetos de conhecimento a serem ensinados deve ser pautada pela análise da realidade, e ser capaz de promover articulações em níveis distintos de discussão.

O esporte, durante algum tempo, foi considerado o conteúdo hegemônico da EF nas escolas. A caracterização das aulas como um momento de treinamento desportivo, está diretamente relacionada ao fato das modalidades esportivas serem a única forma de entendimento da EF (Guedes; Guedes, 1997).

Nas décadas de 60 e 70, a EF foi confundida com o esporte de maneira equivocada, atendendo a interesses políticos que visavam se beneficiar desta condição (Bracht, 2000). Acabou tornando-se um lugar comum localizar a esportivização da EF nesse período, por conta dos investimentos do governo ditatorial nessa área (Bracht, 2000).

Dessa maneira, o oferecimento do conteúdo esportes parece ter sido privilegiado em relação aos demais, sendo, inclusive, confundido com a própria Educação Física. Parece haver uma desigualdade na oferta e escolha dos conteúdos, característica essa que vem acompanhando a EF já há algum tempo. Para Gariglio (2013), a seleção desses conteúdos, como os principais a serem estudados, se dá por diversos fatores, entre eles, a maior familiaridade do professor com o trabalho no campo esportivo, visto que este conteúdo faz parte da cultura e do cotidiano do estudante.

Mas, para além da seleção dos conteúdos, é importante pensar na intencionalidade pedagógica que se dá a estes. Fensterseifer e Silva (2011) apresentam em seu estudo, características determinantes de investimento pedagógico em Educação Física:

- a) proposta pedagógica articulada com o currículo da escola; b) desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora; c) envolvimento do conjunto dos(as) alunos(as) nas aulas; d) presença de conteúdos variados e representativos da diversidade que compõem a cultura corporal de movimento; e) processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular (Fensterseifer; Silva, 2011, p. 121-122).

O trato com os objetos de conhecimento da Educação Física para além da reprodução do gesto técnico padronizado, pode ser uma dificuldade dos(as) professores(as) ao planejar suas aulas. Com isso, pode haver uma limitação na

contextualização dos conteúdos que são oferecidos aos estudantes, pela própria dificuldade em dar significado aos mesmos. De acordo com Gonzalez (2020), as atuações docentes pautadas na perspectiva do desinvestimento pedagógico se expressam em aulas caracterizadas por:

a) estarem centradas em preparar as equipes para as competições, ou seja, as aulas não estão destinadas a assegurar que todos os alunos e todas as alunas aprendam uma modalidade para usufruir da sua prática no tempo livre e, sim, a conseguir êxitos esportivos; b) estarem orientadas apenas aos mais habilidosos ou aos muito altos que podem representar a escola e ter sucesso em algumas modalidades esportivas (basquete, vôlei, handebol e futebol); c) excluírem a maioria dos alunos, particularmente, os que carecem de 'talento'; d) não dar as mesmas oportunidades de participar das aulas a meninos e meninas; e) assumir formato de treino, orientada a melhorar de aspectos técnicos ou táticos, sem tematizar outros conteúdos importantes para entender o esporte enquanto fenômeno sociocultural; f) serem desprovidas de qualquer tipo de explicação sobre as razões que levaram a escolher este ou aquele conteúdo (Gonzalez, 2020, p. 132).

Ao longo da sua história, a EF se constituiu numa disciplina que se especializou no ensino quase que exclusivo dos esportes, priorizando sua dimensão procedimental, ligada ao fazer. Muito do preconceito que sofrem os professores e profissionais da EF vem dessa visão equivocada (Darido, 2001). Esse olhar da sociedade para com a EF pode ser baseado nas vivências que cada indivíduo acumulou durante suas vidas escolares, ou seja, uma disciplina que proporciona a experiência de algumas poucas práticas esportivas e nada mais. Por essas questões, muitos podem não conseguir perceber a relevância pedagógica do componente curricular num contexto mais amplo da educação.

Segundo Kunz (1994), quando o esporte é tratado como conteúdo hegemônico, impede o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a EF. O intuito aqui não é negar o esporte como conteúdo, mas sim promover um trato pedagógico desse elemento e dos vários outros relacionados à cultura corporal do movimento. Ressaltamos aqui a importância de, mesmo com o fenômeno de esportivização da área entre os anos de 1969 e 1979 (Betti, 1991), e muitas vezes a homogeneização esportiva do currículo escolar, superar o caráter de treinamento esportivo vinculado a EF, fortalecendo seus conteúdos e sua relevância pedagógica na formação integral dos estudantes.

Nos jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças... o homem também se constitui homem e constroi sua realidade pessoal e social. O homem que joga se torna sujeito jogador e objeto jogado. Ainda que no ato da vivência o homem não tenha a intenção de externalizar a compreensão humana, ele, por ser sujeito de ações condicionadas e/ou determinadas socialmente, termina por expressar algo pela linguagem. No entanto, a linguagem não é só forma/conteúdo de externalização, ela também é de internalização. A linguagem não é apenas comunicação, também é denotação e conotação. A linguagem é ainda estruturação e interação de sujeitos, pois constitui o pensamento humano e estabelece relações entre os homens (Souza Júnior *et al.*, 2011, p. 408-409).

É importante que os elementos da cultura corporal sejam ressignificados e tomados de uma intencionalidade pedagógica, no sentido de justificar a presença da EF como componente curricular. Importante que sejam oferecidas condições de apropriação por parte dos seus alunos, buscando o objetivo de promover uma EF que auxilie na formação holística desse público.

A escola deve ser lugar de circular, de reinventar, de estimular, de transmitir, de produzir, de usufruir, enfim, de praticar cultura (Vago, 2009). E a cultura corporal do movimento deve ser explorada levando em consideração a sua vasta diversidade e a particularidade da realidade em que está inserida.

Dessa forma, é necessário que o componente curricular em questão seja valorizado, e incorporado às demais práticas pedagógicas da escola. Importante que a EFE demarque e legitime seu espaço, demonstrando sua relevância para a Educação Básica e de como pode contribuir nesse processo de construção cidadã.

## 4 PERCURSO INVESTIGATIVO

Neste capítulo, trataremos das questões relativas à natureza da pesquisa, ao ambiente pesquisado, os participantes, materiais e métodos envolvidos, o instrumento utilizado na produção de dados e a análise dos mesmos, além dos aspectos éticos envolvidos.

### 4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Escolhemos a abordagem qualitativa como opção metodológica, pois ela nos permite analisar o problema de pesquisa na realidade dos(as) professores(as), uma realidade que não pode ou não deve ser quantificada (Minayo, 2019). O nosso olhar procurou entender como os documentos orientadores influenciam na sistematização dos conteúdos de Educação Física na rede estadual do território Médio Sudoeste.

Os trabalhos de origem qualitativa possuem certa diversidade entre si, assumindo diferentes significados no campo das ciências sociais, e ao mesmo tempo apresentando algumas características inerentes capazes de identificá-los, como: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, o caráter descritivo, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador e o enfoque indutivo (Godoy, 1995).

Alguns autores preferem estabelecer a análise qualitativa em uma perspectiva epistemológica ou Epistemologia Qualitativa (Rey, 2013). Para eles, a pesquisa qualitativa deve ser alicerçada no campo histórico ao estar integrada em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que visibilizam e transformam o mundo em uma série de representações sociais (notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações, lembretes etc.) (Denzin; Lincoln, 2006). Os pesquisadores, destarte, estudam as coisas em seus cenários naturais com o objetivo de interpretar e entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Na produção de conhecimento, interpretar e compreender fenômenos são tarefas sempre presentes, contribuindo para que se perceba a vantagem no emprego de métodos que possam ajudar na atribuição de uma visão mais abrangente dos problemas. Vale destacar a possibilidade do contato direto com o

objeto de análise e o fornecimento de um enfoque diferenciado para a compreensão daquela realidade.

#### 4.2 UNIVERSO DA PESQUISA

O ambiente da pesquisa envolveu as escolas da rede estadual vinculadas ao Núcleo Territorial de Educação 08 (NTE 08), Médio Sudoeste da Bahia, órgão com sede no município de Itapetinga-Ba. O território é composto por 13 municípios (Caatiba, Firmino Alves, Ibicuí, Iguai, Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani, Maiquinique, Nova Canaã, Potiraguá e Santa Cruz da Vitória) e a população total da região, de acordo com os dados do Censo de 2022, é de 253.496 habitantes (IBGE, 2022).

Dezesseis unidades escolares da rede estadual fazem parte do território, distribuídas entre 13 municípios distintos. Todas as escolas oferecem o ensino médio, seja em caráter regular ou integrado. Nenhuma delas oferta o ensino fundamental, ficando este segmento a cargo das Secretarias Municipais.

Levando-se em consideração todo esse universo, atualmente existem 26 professores(as) programados(as) com aulas do componente curricular Educação Física, alocados entre as 16 unidades escolares estaduais, conforme dados cedidos pelo NTE 08.

#### 4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O critério de inclusão dos participantes no universo pesquisado foi ser docente de alguma unidade escolar da rede estadual de educação do NTE 08, licenciado em Educação Física, ou não, mas que estivesse programado com aulas da disciplina no momento em que respondeu ao questionário. Após levantamento realizado, através de uma solicitação feita ao NTE, chegou-se ao número de 26 professores(as) que atenderam aos pré-requisitos.

Na sequência, iniciou-se o processo de contato com os(as) professores(as) que participaram da pesquisa. Boa parte deles, já faziam parte de um grupo de whatsapp criado para tratar de assuntos pedagógicos relacionados a EF do território, ao qual o autor desta pesquisa também fazia parte. Para aqueles que não participavam do grupo, foi solicitado o contato junto aos colegas de unidade escolar

que se faziam presentes, tendo, ao fim, sido contactados todos os docentes. O contato foi feito, via *email* e *whatsapp*, e solicitado que participassem da pesquisa respondendo ao questionário disponibilizado através do link: <https://forms.gle/mY7bB8yzNTVnFPwC8>. Após a disponibilização do questionário para todos os(as) 26 professores(as), 22 responderam, correspondendo a 85% do público total. Os(as) outros(as) 4 professores(as) não deram uma justificativa específica para o fato de não terem participado.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

Para o processo de escuta dos docentes, foi escolhido o questionário, por ser uma técnica de investigação que tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas (Gil, 2008). De característica semi estruturada, o mesmo foi elaborado através da ferramenta Google Formulários e disponibilizado no formato digital através de *link* de acesso enviado diretamente aos professores e professoras da pesquisa. As vantagens analisadas com a utilização deste instrumento são a economia de tempo e a possibilidade de atingir um maior número de participantes que residam em diferentes municípios.

No intuito de atender aos requisitos previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como à Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde, baseado na Política Nacional de Ética na Pesquisa, essa pesquisa foi submetida ao comitê submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 80436924.0.0000.0055, cujo parecer de aprovação é de nº 7.081.611 datado de 17 de setembro de 2024

#### 4.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

O procedimento escolhido para compreender os dados produzidos foi a Análise de Conteúdo (AC) por acreditar ser uma ótima opção para analisar dados provenientes das diversas comunicações, buscando compreender os sentidos e significados das respostas, procurando uma análise para além de uma leitura branda. Segundo Moraes (1999, p. 2), essa análise, conduzindo a descrições

sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

A partir do seu *status* de metodologia, e toda sua sistematização, a AC tem um papel muito relevante no campo das pesquisas sociais. Para Bardin (1977), a AC é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

A AC acaba por desempenhar uma importante relevância nas investigações no campo das pesquisas sociais, procurando analisar buscando uma imersão na questão da subjetividade, reconhecendo a parcialidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e todo contexto envolvido. Isso não a descaracteriza no seu aspecto de validade e rigor científico, pois possui status metodológico num contexto sistematizado.

Este tipo de análise objetiva desatrelar o texto/mensagens em categorias a partir de uma organização correspondente. Assim, reunimos e categorizamos as similaridades ou contraposições nas respostas dos(as) participantes desta pesquisa, observando a periodicidade ou a falta que um determinado termo/comportamento se faz presente, analisando quais as relações destes com o problema da pesquisa.

Segundo Bardin (1977), os componentes da AC podem constituir-se de qualquer material proveniente da comunicação verbal ou não-verbal, como os materiais escritos: agendas, diários, cartas, respostas a questionários (que é o caso da nossa pesquisa). Daí, os dados advindos dessas fontes chegam em estado natural, e é com base nele que a análise será realizada. Daí será necessário que os dados sejam trabalhados de forma objetiva e sistematizada, para que se possa afrontar os seus significados.

Bardin (1977) aponta as distintas fases da AC, que se dão acerca de três polos cronológicos: a pré-análise; a análise do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Caminho este, seguido por nossa pesquisa.

- A pré-análise: sistematização das ideias preliminares, procurando organizar uma estrutura nítida e viável para o desenvolvimento de ações lineares: seleção dos

documentos que serão analisados (no nosso caso, o questionário); indicação dos objetivos e definição das categorias de análise que nortearão a nossa interpretação;

- A exploração do material: trata-se da etapa de exploração dos dados obtidos na pesquisa, executando de forma sistematizada o que foi planejado na fase anterior (pré-análise). Trata-se do polo em que serão realizadas as ações de codificação, categorização e decomposição;
- O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: tem como objetivo abordar os resultados inacabados que foram investigados na exploração do material. Nesse sentido, é possível estabelecer inferências a partir da síntese das informações presentes na análise das mensagens.

A partir dos polos propostos na AC e das observações realizadas, estabelecemos quatro categorias para a análise dos dados, onde: a categoria 1 procurou identificar o perfil dos pesquisados no que se refere a questões como o sexo, faixa etária, tipo de vínculo com a rede estadual de ensino, carga horária e as turmas nas quais lecionam; a categoria 2 se refere a formação dos(as) professores(as), inclusive tentando identificar se o mesmo possui formação na área; na categoria 3 procuramos identificar o nível de conhecimento dos(as) professores(as) pesquisados(as) em relação aos documentos orientadores e a relevância que atribuem ao mesmos; e por fim a categoria 4, onde buscamos identificar os conteúdos da EF selecionados no planejamentos destes(as) docentes, procurando estabelecer um diálogo entre esta sistematização e os documentos orientadores.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Levando-se em consideração o percurso metodológico escolhido e as respostas ao questionário realizadas pelos(as) 22 professores(as) participantes da pesquisa, destacamos os dados relevantes que podem elucidar algumas questões discutidas ao longo do trabalho, principalmente no que tange à análise da influência dos documentos curriculares orientadores no processo de sistematização dos conteúdos da disciplina Educação Física no ensino médio do território. Tivemos, ao longo dessa etapa, como guia das análises, a problemática deste estudo, que procurou questionar como os documentos curriculares orientadores influenciam a sistematização dos conteúdos planejados da disciplina Educação Física na rede estadual de ensino do território Médio Sudoeste baiano.

À luz das teorias e estudos das ciências sociais e humanas, compreendemos que a análise do fenômeno investigado deve levar em consideração todas as conexões existentes no universo pesquisado. É importante destacar que o caráter quantitativo não foi o objetivo deste estudo, embora consideremos necessária a apresentação de alguns dados com essas características.

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais 'ecológicos' e 'concretos' e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (Minayo; Sanches, 1993, p. 247).

Os dados produzidos a partir das respostas dos participantes, foram abordados tomando como ponto de partida as categorias delineadas para a pesquisa. Nesse sentido, buscou-se identificar os elementos que nos sintonizam com a possibilidade de responder à problemática à qual o estudo se propõe.

Na categoria 1, procuramos identificar o perfil dos 22 pesquisados no que se refere a questões como o sexo, faixa etária, tipo de vínculo com a rede estadual de ensino, carga horária e as turmas nas quais lecionam. Tais informações nos ofereceram subsídios para a identificação do público estudado. Os gráficos 1 e 2 identificam que a maior parte dos respondentes pertence ao sexo masculino, com faixa etária predominante entre os 35 e 44 anos, representando a metade dos

docentes pesquisados. Também foi possível identificar a ausência de docentes na faixa dos 20 aos 29 anos e dos 60 aos 64.

Gráfico 1 - Sexo dos(as) professores(as) pesquisados

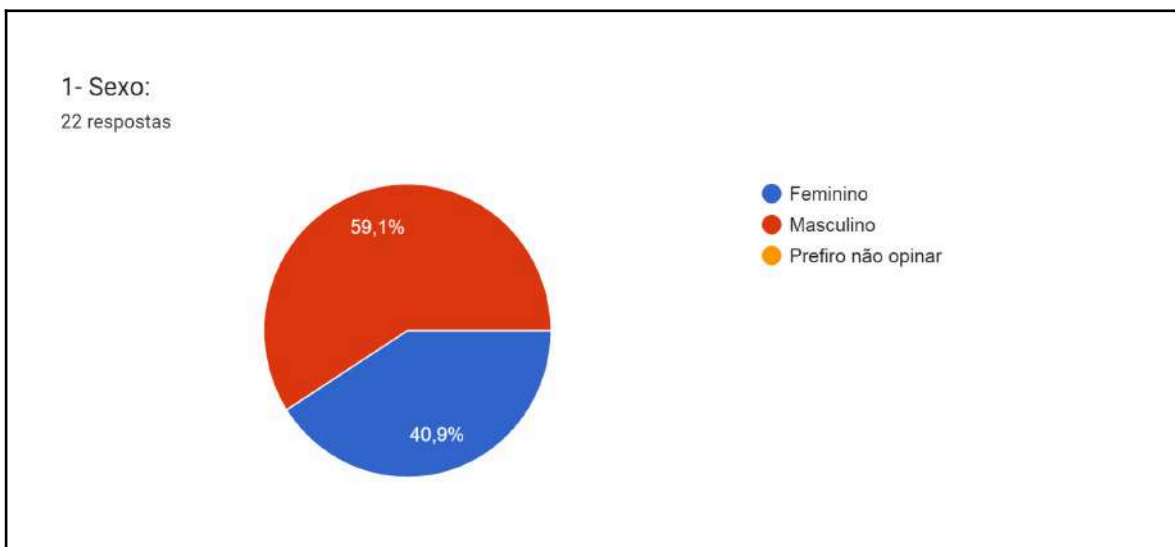
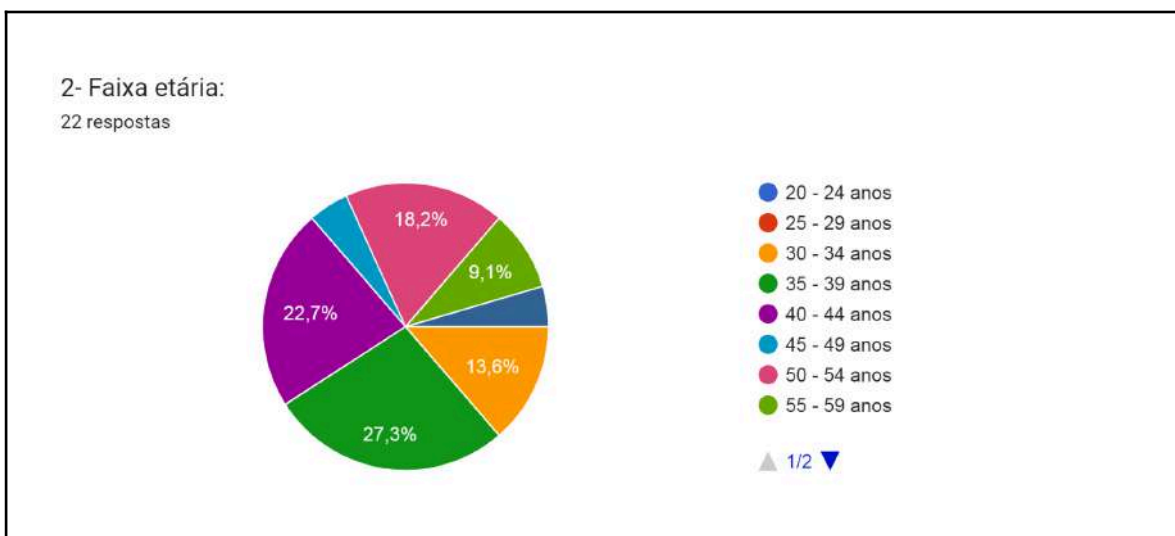


Gráfico 2 - Faixa etária dos(as) professores(as) pesquisados(as)



Os gráficos 3, 4, 5 e 6 apresentam o perfil de ocupação laboral dos docentes pesquisados. No caso do NTE 08, observa-se que um pouco mais da metade do quadro investigado é composta por professores(as) efetivos e que, dentro deste universo, apenas a metade deles possui carga horária de 40h. Ainda neste universo de identificação do perfil da ocupação docente, percebe-se que a grande maioria tem formação e habilitação específica na área de Educação Física, com titulação predominante de especialistas, em nível *Lato Sensu*. Entendemos que a composição

do quadro docente, com quase metade formada por docentes temporários, pode ter, em alguma medida, impactado as respostas, visto que a transitoriedade do docente temporário pode refletir em seu juízo sobre os documentos curriculares, que são fruto de longos anos de políticas no setor. Consideramos, portanto, que esses docentes não acompanham o processo histórico em toda sua inteireza, possuindo assim, uma visão parcial da implementação das políticas educacionais.

Gráfico 3 - Tipo de vínculo dos pesquisados

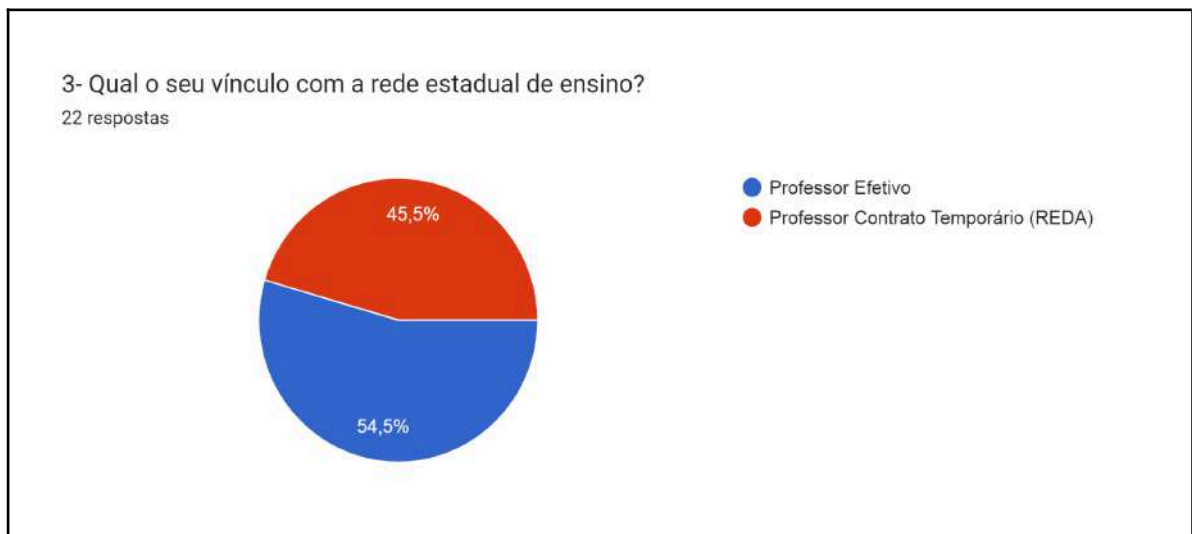


Gráfico 4 - Carga horária semanal dos pesquisados

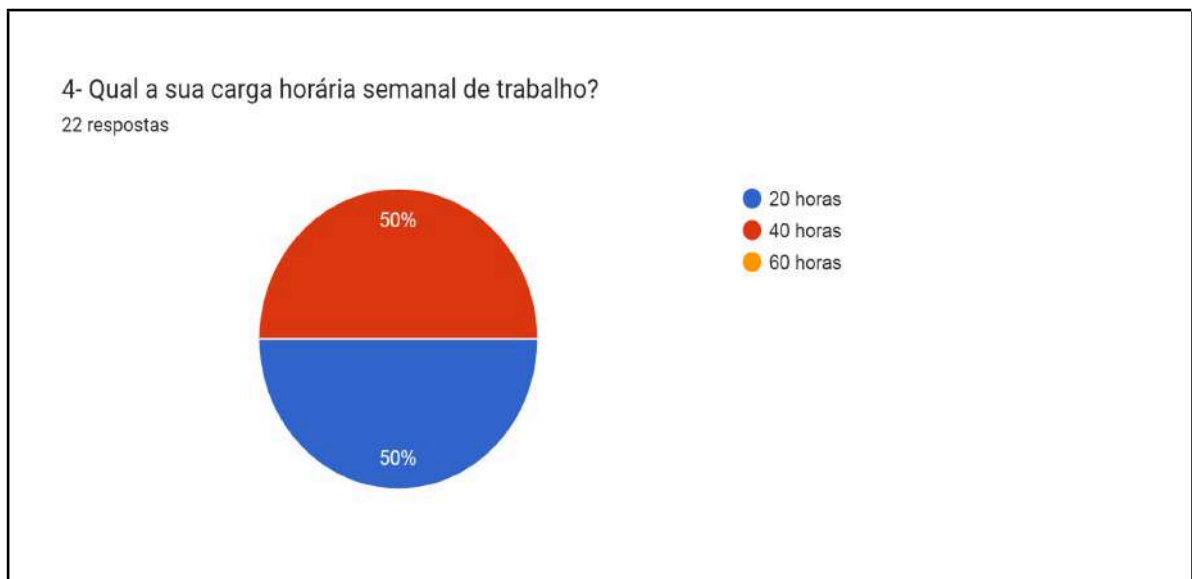


Gráfico 5 - Licenciatura em Educação Física

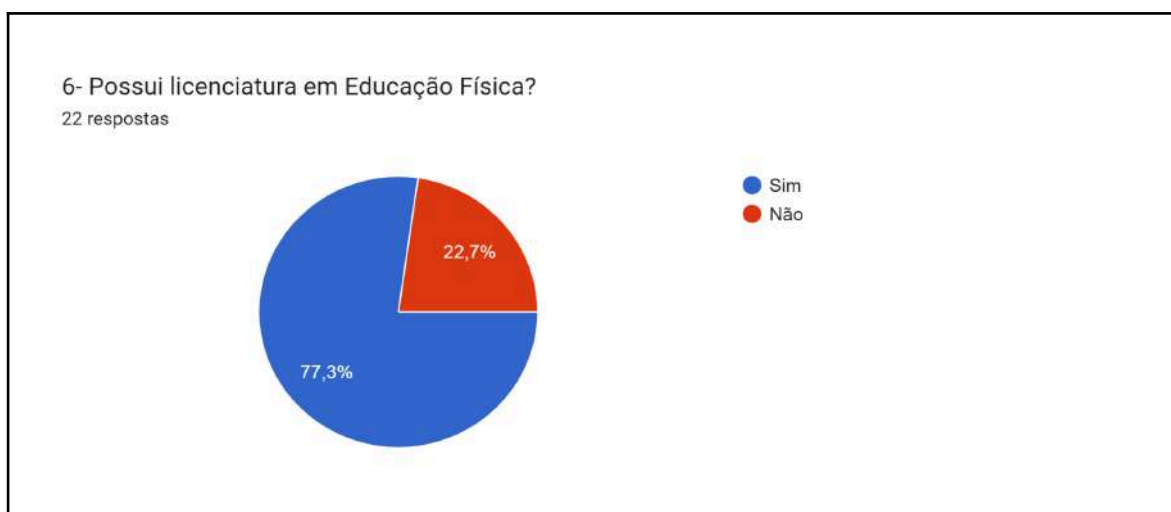
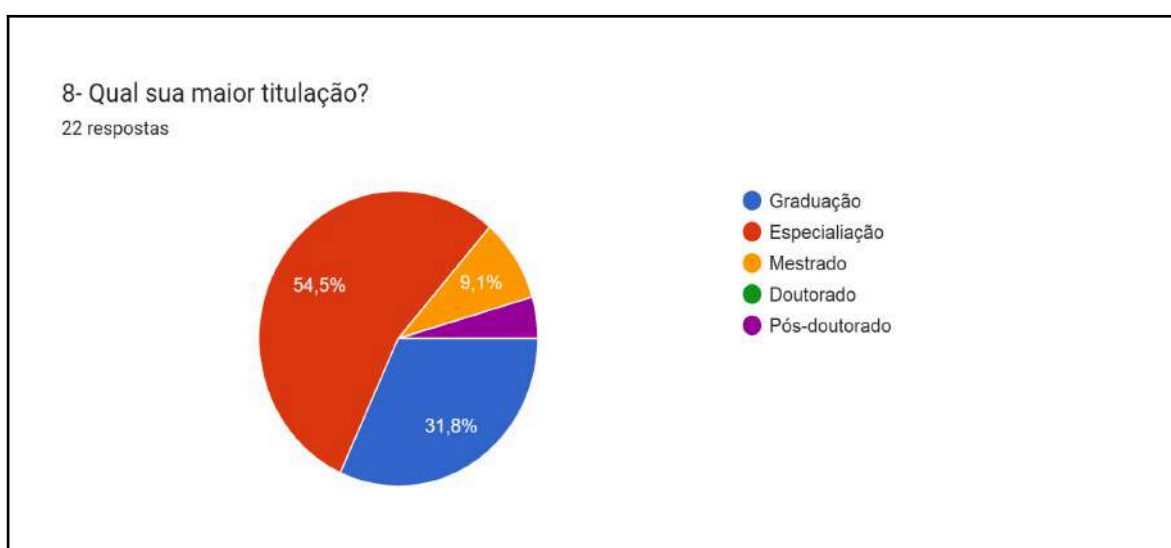


Gráfico 6 - Maior titulação



A análise da categoria 2 permitiu identificar aspectos relacionados à formação continuada e ao perfil da ocupação profissional dos(as) professores(as) responsáveis pelas aulas da disciplina EF no ensino médio. Os gráficos 7 e 8 auxiliam no reconhecimento desse público, especialmente no que se refere às turmas nas quais lecionam e o tempo de experiência no ensino médio. Nesse aspecto, observa-se que a maioria leciona em turmas do 1º e 2º anos. É importante lembrar que após a reforma do ensino médio de 2017, as turmas de 3º ano deixaram de contar com carga horária destinada para a disciplina de Educação Física. A maior parte dos(as) professores(as) possui entre 0 a 4 anos de experiência no ensino médio e nenhum com 25 anos ou mais. Mais uma vez, avaliamos que a

transitoriedade da função de docente temporário, pode ter interferido no delineamento do perfil dessa ocupação.

Gráfico 7 - Séries nas quais os pesquisados lecionam

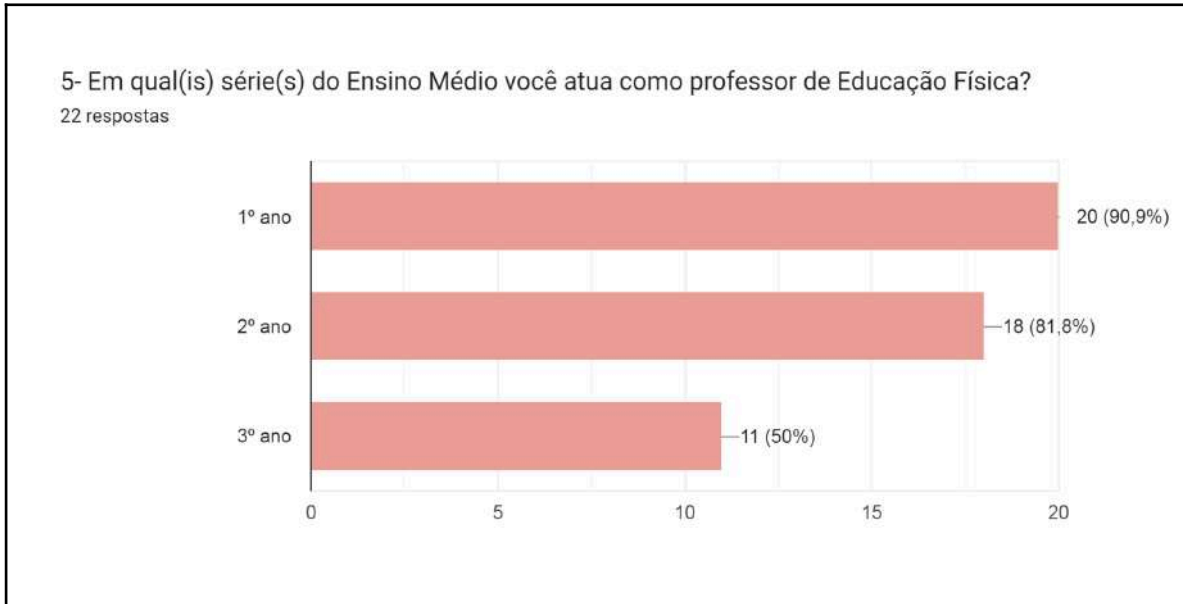


Gráfico 8 - Tempo de exercício profissional no ensino médio



Como síntese das análises referentes às categorias 1 e 2, elaboramos um quadro sinóptico das respostas (Quadro 2), com o objetivo de evidenciar os elementos que identificam os dados de formação e experiência profissional dos(as) docentes.

Quadro 2 - Representação dos dados das categorias 1 e 2

Síntese das Categorias por Professor Pesquisado		
Prof.	Categoria 1 Dados de identificação	Categoria 2 Formação e experiência profissional
01	Sexo masculino, faixa etária entre 30-34 anos de idade, professor em Regime Especial de Direito Administrativo (Reda), carga horária de 20 horas semanais e leciona no 2° e 3° ano do ensino médio.	Possui licenciatura em Educação Física, maior titulação e a graduação, Período de 10-14 anos que é licenciado na área e o mesmo período de experiência no Ensino Médio.
02	Sexo masculino, faixa etária entre 35-39 anos de idade, professor efetivo, carga horária de 40 horas semanais e leciona no 3° ano do ensino médio.	Possui licenciatura em Educação Física e Matemática, a maior titulação é a especialização. Período de 05-09 anos que é licenciado na área e o mesmo período de experiência no Ensino Médio.
03	Sexo masculino, faixa etária entre 40-44 anos, professor Reda com carga horária de 20 horas semanais e atua nas turmas de 1°, 2° e 3° ano do ensino médio.	Possui licenciatura em Educação Física, e a maior titulação é a graduação. Período de 05-09 anos que é licenciado na área, e 0-4 anos de tempo de exercício profissional no ensino médio.
04	Sexo masculino, faixa etária entre 55-59 anos, professor efetivo com carga horária de 40 horas semanais e atua nas turmas de 1° e 2° ano do ensino médio.	Possui licenciatura em Educação Física, e a maior titulação é a especialização. Período de 20-24 anos que é licenciado na área, e o mesmo tempo de exercício profissional no ensino médio.
05	Sexo masculino, faixa etária 65+ anos, professor efetivo com carga horária de 20 horas semanais e atua nas turmas de 1° e 2° ano do ensino médio.	Não possui licenciatura em Educação Física e sim em Dança, e a maior titulação é a especialização. Período de 20-24 anos de exercício profissional no ensino médio.
06	Sexo masculino, faixa etária entre 50-54 anos, professor efetivo com carga horária de 40 horas semanais e atua nas turmas de 1° e 2° ano do ensino médio.	Possui licenciatura em Educação Física, e a maior titulação é a graduação. Período de 20-24 anos que é licenciado na área, e o mesmo tempo de exercício profissional no ensino médio.
07	Sexo masculino, faixa etária entre 50-54 anos, professor efetivo com carga horária de 40 horas semanais e atua nas turmas de 1° e 2° ano do ensino médio.	Possui licenciatura em Educação Física, e a maior titulação é a especialização. Período de 20-24 anos que é licenciado na área, e o mesmo tempo de exercício profissional no ensino médio.
08	Sexo feminino, faixa etária entre 45-49 anos, professor Reda com carga horária de 20 horas semanais e atua nas turmas de 1° e 2° ano do ensino médio.	Não possui licenciatura em Educação Física. Diz que a maior titulação é a graduação, sem especificar a área. Período de 00-04 anos de tempo de exercício profissional no ensino médio.
09	Sexo masculino, faixa etária entre 40-44 anos, professor efetivo com carga horária de 40 horas semanais e atua nas turmas de 1° ano do ensino médio.	Possui licenciatura em Educação Física, e a maior titulação é o mestrado. Período de 15-19 anos que é licenciado na área, e tempo de 10-14 anos de exercício profissional no ensino médio.
10	Sexo masculino, faixa etária entre 40-44 anos, professor efetivo com carga horária de 40 horas semanais e atua nas turmas de 1° e 3° ano do ensino médio.	Possui licenciatura em Educação Física e História. Diz que a maior titulação é a especialização. Período de 00-04 anos que é licenciado na área, e o mesmo tempo de exercício profissional no ensino médio.
11	Sexo feminino, faixa etária entre 35-39 anos, professor Reda com carga horária de 40 horas semanais e atua nas turmas de 1°, 2° e 3° ano do ensino médio.	Não possui licenciatura em Educação Física, e sim em Letras Vernáculas. Diz que a maior titulação é a especialização. Período de 05-09 anos de tempo de exercício profissional no ensino médio.
12	Sexo masculino, faixa etária entre 30-34 anos, professor Reda com carga horária de 20 horas semanais e atua nas turmas de 1° e 2° ano do ensino médio.	Possui licenciatura em Educação Física, e a maior titulação é a graduação. Período de 00-04 anos que é licenciado na área, e o mesmo tempo de exercício profissional no ensino médio.

13	Sexo feminino, faixa etária entre 30-34 anos, professor Reda com carga horária de 20 horas semanais e atua nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.	Não possui licenciatura em Educação Física, e sim em Letras/Libras. Sua maior titulação é a graduação. Período de 00-04 anos de exercício profissional no ensino médio.
14	Sexo feminino, faixa etária entre 50-54 anos, professor Reda com carga horária de 40 horas semanais e atua nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.	Possui licenciatura em Educação Física e Pedagogia. Sua maior titulação é a especialização. Período de 05-09 anos que é licenciada em Educação Física, e 00-04 anos de exercício profissional no ensino médio.
15	Sexo masculino, faixa etária entre 50-54 anos, professor efetivo com carga horária de 40 horas semanais e atua nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.	Possui licenciatura em Educação Física e sua maior titulação é a especialização. Período de 20-24 anos que é licenciado em Educação Física, e 10-14 anos de exercício profissional no ensino médio.
16	Sexo feminino, faixa etária entre 35-39 anos, professor Reda com carga horária de 20 horas semanais e atua nas turmas de 1º e 2º ano do ensino médio.	Possui licenciatura e bacharelado em Educação Física, e sua maior titulação é a graduação. Período de 10-14 anos que é licenciada em Educação Física, e 05-09 anos de exercício profissional no ensino médio.
17	Sexo masculino, faixa etária entre 40-44 anos, professor Reda com carga horária de 20 horas semanais e atua nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.	Possui licenciatura em Educação Física e História. Sua maior titulação é o Pós-Doutorado. Período de 00-04 anos que é licenciado em Educação Física, e 10-14 anos de exercício profissional no ensino médio.
18	Sexo masculino, faixa etária entre 55-59 anos, professor efetivo com carga horária de 20 horas semanais e atua nas turmas de 1º ano do ensino médio.	Possui licenciatura em Educação Física, e sua maior titulação é o Mestrado. Período de 20-25 anos que é licenciado em Educação Física, e 10-14 anos de exercício profissional no ensino médio.
19	Sexo feminino, faixa etária entre 35-39 anos, professor efetivo com carga horária de 40 horas semanais e atua nas turmas de 1º e 2º ano do ensino médio.	Não possui licenciatura em Educação Física, e sim em Letras com Espanhol. Sua maior titulação é a Especialização. Período de 00-04 anos de exercício profissional no ensino médio.
20	Sexo feminino, faixa etária entre 40-44 anos, professor efetivo com carga horária de 40 horas semanais e atua nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.	Possui licenciatura em Educação Física, e sua maior titulação é a Especialização. Período de 20-24 anos que é licenciado na área e 15-19 anos de exercício profissional no ensino médio.
21	Sexo feminino, faixa etária entre 35-39 anos, professor Reda com carga horária de 20 horas semanais e atua nas turmas de 1º, 2º ano do ensino médio.	Possui licenciatura em Educação Física, e sua maior titulação é a Especialização. Não indicou o período em que é licenciada na área, e 10-14 anos de exercício profissional no ensino médio.
22	Sexo feminino, faixa etária entre 35-39 anos, professor efetivo com carga horária de 20 horas semanais e atua nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.	Possui licenciatura em Educação Física, e sua maior titulação é a Especialização. Período de 10-14 anos que é licenciada na área e o mesmo tempo de exercício profissional no ensino médio.

Na categoria 3, relacionada aos Documentos Orientadores – um dos pontos focais deste trabalho –, buscamos identificar o nível de conhecimento dos(as) professores(as) pesquisados(as) em relação a esses documentos. Procurou-se abordar não somente o fato de conhecerem os documentos, mas também a forma como tiveram acesso a eles e a relevância que lhes atribuem para o planejamento da disciplina de EF. Essa categoria mantém um diálogo estreito com a categoria 4, referente a seleção dos conteúdos. Nela buscou-se analisar os critérios utilizados para esta seleção, a relevância desses conhecimentos e as possíveis justificativas para a ausência de determinados conteúdos no planejamento.

O Quadro 3 apresenta os dados inter-relacionados das categorias 3 e 4 desta pesquisa, sintetizando a relação entre os conhecimentos dos(as) professores(as) acerca dos documentos orientadores e a seleção de conteúdos de Educação Física em seus planejamentos. Este quadro traz a análise dessas categorias e procura estabelecer o diálogo entre o conhecimento sobre os documentos orientadores e a influência que eles exercem na seleção de conteúdos pelos(as) docentes.

Quadro 3 - Representação dos dados e análise individual das categorias 3 e 4

Síntese das Categorias por Professor Pesquisado			
Prof.	Categoria 3 Documentos orientadores	Categoria 4 Seleção de conteúdos	Análise
01	Conhece mais de um documento orientador (BNCC, Diretrizes Curriculares e LDB), através da coordenação escolar. Considerados relevantes para a disciplina por serem uma base legal de como atuar na profissão.	Considera todos os critérios indicados para a escolha dos conteúdos. Não aborda no seu planejamento os seguintes: Lutas, Atividades Ritmadas, PCAs e Esportes Adaptados. Considera os conteúdos Esporte, Saúde dentre outros como os mais relevantes na formação dos educandos, por promover abertura de caminho para a profissionalização e mudança de vida. Não justificou o fato de não utilizar determinados conteúdos no seu planejamento. Indicou o conteúdo Lutas como aquele a ser acrescido no seu planejamento, justificando não possuir conhecimento específico sobre o mesmo.	Conhece alguns documentos orientadores, considera-os relevantes e os leva em consideração ao selecionar os conteúdos que fazem parte do seu planejamento. Porém, nem todos os conteúdos abordados nestes documentos são contemplados no seu planejamento.
02	Conhece apenas a BNCC como documento orientador, através de cursos de formação. Considera-o relevante por servir como um guia para a disciplina.	Considera todos os critérios indicados para a escolha dos conteúdos. Não aborda no seu planejamento os seguintes: Aptidão Física e Saúde, Atividades Ritmadas, PCAs, Esportes Adaptados, Cultura Digital e Práticas Alternativas. Considera o conteúdo Exercício e Saúde como o mais relevante na formação dos educandos, por promover uma melhor qualidade de vida. Justificou não trabalhar com as PCAs por trabalhar no turno noturno. Disse não ter nenhum conteúdo em mente para ser acrescido no seu planejamento.	Conhece a BNCC, considera-a relevante, levando-a em consideração ao selecionar os conteúdos que fazem parte do seu planejamento. Porém, nem todos os conteúdos abordados no documento são contemplados. E parece não ter intenção de inseri-los no seu planejamento.
03	Conhece um documento orientador ("ABCC"), através da direção da escola. Considera-o relevante, sem justificativa para isso.	Considera apenas os documentos orientadores como critério para a escolha dos conteúdos. Não aborda no seu planejamento os seguintes: Ginásticas, Jogos e Brincadeiras, Lutas, Cultura Digital e Práticas Alternativas. Considera o conteúdo Esporte Adaptado como o mais relevante na formação dos educandos, sem justificativa plausível. Não justificou o fato de não utilizar determinados conteúdos no seu planejamento. Indicou o conteúdo Educação e Adaptação do TDH para ser acrescido no seu planejamento, sem justificativa.	Diz conhecer um documento orientador, provavelmente se equivocando na atribuição da sua nomenclatura, considera-o na seleção de conteúdos, mas não os aborda em sua totalidade. Parece não ter conhecimento profundo sobre os documentos, ou mesmo sobre as possibilidades de conteúdos a serem abordados na disciplina.
04	Conhece mais de um documento orientador (Orientações Curriculares para o Ensino Médio e PCNs), através da unidade escolar. Considerados relevantes pois acredita que toda disciplina necessita de uma orientação curricular organizada.	Dentre os critérios indicados para a escolha dos conteúdos, indicou não consultar os estudantes para este processo de seleção. Não aborda no seu planejamento os seguintes conteúdos: Esporte Adaptado, Cultura Digital e Práticas Alternativas. Considera os conteúdos Exercício e Saúde, e Esportes como os mais relevantes na formação dos educandos, justificando a qualidade de vida como um fator relevante. Em relação aos conteúdos que não são abordados, alega o tempo	Conhece alguns documentos orientadores, considera-os relevantes e os leva em consideração ao selecionar os conteúdos que fazem parte do seu planejamento. Parece abordar todos os conteúdos da Educação Física tratados nos documentos citados.

		insuficiente do ano letivo. Indicou o conteúdo Esporte Adaptado para ser acrescido ao seu planejamento, devido a relevância do mesmo.	
05	Diz conhecer parcialmente mais de um documento orientador (BNCC e PCNs), através da Secretaria de Educação e por consulta na internet. Considerados relevantes pois direcionam de forma mais consistente o trabalho docente.	Dentre os critérios indicados para a escolha dos conteúdos, indicou não consultar os estudantes para este processo de seleção. Não aborda no seu planejamento os seguintes conteúdos: Lutas, PCAs e Cultura Digital. Considera todos os conteúdos relevantes, sem destaque específico. Em relação aos conteúdos que não são abordados, destaca a falta de tempo pedagógico (01 hora/aula semanal) para inseri-los no planejamento. Indicou o conteúdo Cultura Digital para ser acrescido ao seu planejamento, apesar de citar a falta de estrutura da unidade escolar.	Conhece alguns documentos orientadores, considera-os relevantes e os leva em consideração ao selecionar os conteúdos que fazem parte do seu planejamento. Porém, nem todos os conteúdos abordados nestes documentos são contemplados no seu planejamento.
06	Diz conhecer mais de um documento orientador (BNCC, PCNs, DCRB, Matriz Curricular do Ensino Médio e Coletânea de Autores), através da internet, livros e documentos físicos. Considerados relevantes por colaborarem na construção do currículo, ajudando no planejamento e norteando a avaliação.	Considera todos os critérios indicados para a escolha dos conteúdos. Não aborda no seu planejamento os seguintes: Lutas e PCAs. Considera os conteúdos Capoeira, Jogos e Brincadeiras, e Aptidão Física e Saúde como os mais relevantes na formação dos educandos, justificando que os mesmos poderiam suprir as deficiências relacionadas à falta de experiências com as práticas corporais que os estudantes trazem do Ensino Fundamental. Em relação aos conteúdos que não são abordados, destaca a falta de espaço físico adequado, materiais específicos e a escolha dos estudantes. Indicou os conteúdos Parkour (PCAs) e Boxe (Lutas) para serem crescidos no seu planejamento, justificando o fato de estimularem o conhecimento do corpo, ajudando na aquisição de um bom condicionamento físico, aumentando o vocabulário corporal.	Conhece alguns documentos orientadores, considera-os relevantes e os leva em consideração ao selecionar os conteúdos que fazem parte do seu planejamento. Porém, nem todos os conteúdos abordados nestes documentos são contemplados no seu planejamento. Destaca o fato dos estudantes não se interessarem pelos conteúdos que não são oferecidos.
07	Não conhece nenhum documento orientador. Mesmo não os conhecendo, considera-os relevantes, justificando que dão um norte e uma igualdade de ensino.	Dentre os critérios indicados para a escolha dos conteúdos, não considera os documentos orientadores e nem a opinião dos estudantes. Contempla no seu planejamento todos os conteúdos indicados. Considera os conteúdos Aptidão Física e Saúde, e Exercício e Saúde como os mais relevantes na formação dos educandos, justificando que os mesmos irão ajudar no cotidiano dos estudantes.	Não conhece nenhum documento orientador, apesar de achar que são relevantes. Mesmo assim, diz abordar todos os conteúdos indicados no seu planejamento.
08	Diz conhecer o documento orientador, citando o planejamento escolar como exemplo, considerando-o como relevante.	Afirma utilizar apenas os documentos orientadores como critério para a seleção de conteúdos, mesmo aparentemente não os conhecendo. Não aborda no seu planejamento os seguintes conteúdos: Práticas Corporais de Aventura, Exercício e Saúde, Esporte Adaptado e Práticas Alternativas. Considera o conteúdo Aptidão Física e Saúde como o mais relevante na formação dos educandos, sem citar justificativa. Não justificou o fato de não utilizar determinados conteúdos no seu planejamento. Indicou o conteúdo Esporte Adaptado para ser acrescido ao seu	Diz conhecer os documentos orientadores, considera-os relevantes e os leva em consideração ao selecionar os conteúdos que fazem parte do seu planejamento. Demonstra não conhecer tais documentos, ao citar o planejamento escolar como exemplo. Nem todos os conteúdos abordados nos documentos orientadores são contemplados no planejamento.

		planejamento, sem justificar a escolha.	
09	Diz conhecer mais de um documento orientador (BNCC, PCNs, e LDB), através da orientação pedagógica e formação profissional. Considerados relevantes por serem fundamentais na orientação profissional, auxiliando no processo de aprendizagem..	Dentre os critérios indicados para a escolha dos conteúdos, só não considera a opinião dos estudantes. Não aborda no seu planejamento os seguintes conteúdos: Jogos e Brincadeiras, Lutas, PCAs e Cultura Digital. Cita a Iniciação Científica como um conteúdo abordado para além das opções apresentadas. Considera os conteúdos Aptidão Física e Saúde, e Iniciação Científica como os mais relevantes na formação dos educandos, justificando ter grande visibilidade e oportunizando o aparecimento de novos talentos. Não justificou o fato de não abordar determinados conteúdos no seu planejamento. Indicou os conteúdos Danças, Lutas e Esportes de Aventura para serem acrescentados ao seu planejamento, sem justificar a escolha.	Conhece alguns documentos orientadores, considera-os relevantes e os leva em consideração ao selecionar os conteúdos que fazem parte do seu planejamento. Nem todos os conteúdos abordados nos documentos orientadores são contemplados no planejamento.
10	Diz conhecer um documento orientador (LDB), através da formação e capacitação de professores. Considera-o relevante, justificando que são necessários para a capacitação de todos os educadores que pretendem ministrar aulas de Educação física	Dentre os critérios indicados para a escolha dos conteúdos, não considera a realidade da comunidade escolar e nem a consulta aos estudantes. Não aborda no seu planejamento os seguintes conteúdos: Aptidão Física e Saúde, Ginásticas, Lutas e Cultura Digital. Considera os conteúdos Jogos e Brincadeiras, Esportes e Jogos Adaptados como os mais relevantes na formação dos educandos, justificando que todos os conteúdos devem ser utilizados nas aulas, adequando-os ao seu público. Em relação aos conteúdos que não são abordados, justificou a falta de conhecimento, falando especificamente da Cultura Digital. Indicou o conteúdo Jogos Indígenas para ser acrescentado ao seu planejamento, justificando a necessidade do professor se aprofundar em modalidades esportivas que são praticadas em outros países.	Conhece um documento orientador, a LDB. Considera-o relevante e diz o levar em consideração ao selecionar os conteúdos que fazem parte do seu planejamento. Mas, a LDB não propõe conteúdos específicos para a área. Dessa forma, alguns conteúdos deixam de ser oferecidos.
11	Diz conhecer um documento orientador, citando o Documento Orientador Curricular, não especificando-o. Disse que teve acesso através de pesquisa na internet e fornecido pela instituição. Considerando-o como relevante, justificando que auxiliam na abordagem e prática dos conteúdos.	Dentre os critérios indicados para a escolha dos conteúdos, não considera sua formação profissional, a experiência/identificação pessoal e nem a consulta aos estudantes. Não aborda no seu planejamento os seguintes conteúdos: Ginásticas, Atividades Ritmadas, PCAs e Práticas Alternativas. Considera os conteúdos Exercício e Saúde, e Esporte Adaptado como os mais relevantes na formação dos educandos, justificando sobre a importância de conscientizar os alunos. Em relação aos conteúdos que não são abordados, justificou a falta de informações sobre os mesmos. Indicou os conteúdos Conhecimento sobre o Corpo, Cultura Corporal e Padrões de Beleza para serem acrescentados ao seu planejamento, sem justificativa.	Conhece um documento orientador. Considera-o relevante e diz levá-lo em consideração ao selecionar os conteúdos que fazem parte do seu planejamento. Não especificou o documento, e deixa de oferecer alguns conteúdos da disciplina.
12	Conhece um documento orientador (Caderno de Apoio a Aprendizagem), através da unidade escolar. O mesmo se trata de um material didático,	Dentre os critérios indicados para a escolha dos conteúdos, utiliza os documentos orientadores e considera a realidade da comunidade escolar. Não aborda no seu planejamento os seguintes conteúdos: Jogos e Brincadeiras, Lutas, Atividades	Afirmou conhecer um documento orientador, considera-o relevante e leva-o em consideração ao selecionar os conteúdos. Vários conteúdos deixam de ser oferecidos no seu planejamento e

	desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado. Considerado-o relevante, pois afirma que pode auxiliar no desenvolvimento do trabalho.	Ritmadas, PCAs, Esporte Adaptado, Cultura Digital e Práticas Alternativas. Considera o conteúdo Esporte como os mais relevantes na formação dos educandos, justificando que através dele consegue “disciplinar” os alunos e fazê-los acreditar nos seus sonhos. Não justificou a falta de alguns conteúdos no seu planejamento e nem indicou para ser acrescido.	na perspectiva da pesquisa, o material citado não pode ser considerado um documento orientador. Dessa forma, o professor 12 parece não ter conhecimento sobre os documentos orientadores.
13	Conhece alguns documentos orientadores (livros e PPC), não especificando como teve acesso. Considerados relevantes por indicar o que pode ser trabalhado na sala de aula.	Dentre os critérios indicados para a escolha dos conteúdos, utiliza os documentos orientadores, considera a realidade da comunidade escolar e realiza consulta aos estudantes. Não aborda no seu planejamento os seguintes conteúdos: PCAs e Práticas Alternativas. Considera os Jogos Paralímpicos (Esporte Adaptado) como o conteúdo mais relevante para a formação dos educandos, justificando a necessidade dos alunos terem mais entendimento sobre essas modalidades. Não justificou a falta dos conteúdos no seu planejamento e escolheu os jogos paralímpicos (Esporte Adaptado) para ser acrescido no seu planejamento, mesmo tendo assinalado que já fazia, e não justificou.	Afirmou conhecer alguns documentos orientadores, considera-os relevantes e os considera na escolha dos conteúdos. Na perspectiva da pesquisa, os materiais citados não podem ser considerados como documentos orientadores. Dessa forma, o professor 12 parece não ter conhecimento sobre os documentos orientadores. Dessa forma, o professor 13 parece não ter conhecimento sobre os documentos orientadores.
14	Conhece a BNCC como documento orientador, tendo acesso através de livros e sites. É considerada relevante por estabelecer aprendizagens essenciais ao que os alunos têm direito.	Dentre os critérios indicados para a escolha dos conteúdos, utiliza os documentos orientadores, a realidade da comunidade escolar e os projetos da escola. Não aborda no seu planejamento os seguintes conteúdos: Aptidão Física e Saúde, PCAs e Práticas Alternativas. Considera o Esporte, e Exercício e Saúde como os conteúdos mais relevantes para a formação dos educandos, justificando sobre a importância do desenvolvimento das valências físicas e o conhecimento e aprendizado sobre os aspectos relacionados à saúde. Não justificou o fato de não abordar alguns conteúdos. Indicou a Ginástica Rítmica e Natação como os conteúdos a serem inseridos no seu planejamento, não justificando.	Conhece a BNCC, considera-a relevante e a leva em consideração ao selecionar os conteúdos. Porém, nem todos os conteúdos abordados neste documento são contemplados no seu planejamento.
15	Conhece a BNCC e PCNs como documentos orientadores, tendo acesso através de livros e redes sociais. São considerados relevantes pois auxiliam na prática pedagógica diária dos docentes.	Dentre os critérios indicados para a escolha dos conteúdos, só não leva em consideração a consulta aos estudantes. Não aborda no seu planejamento os seguintes conteúdos: Lutas, PCAs, Atividades Ritmadas, Esporte Adaptado e Cultura Digital. Considera a Aptidão Física e Saúde, e Exercício e Saúde como os conteúdos mais relevantes para a formação dos educandos, justificando o fato de apreciar explorar o campo da avaliação de desempenho, saúde, beleza e estética corporal e suas implicações na educação dos corpos. Não justificou o fato de não abordar alguns conteúdos. Indicou algumas Práticas Alternativas como o conteúdo a ser inserido no seu planejamento, não justificando.	Conhece alguns documentos orientadores, considera-os relevantes e os leva em consideração na seleção de conteúdos. Porém, nem todos os conteúdos abordados nestes documentos são contemplados no seu planejamento.
16	Não conhece os documentos orientadores, apesar de considerá-los	Dentre os critérios indicados para a escolha dos conteúdos, não leva em consideração os documentos orientadores e nem a	Não conhece os documentos orientadores, considera-os relevantes e não os leva em

	relevantes por contribuírem no aprendizado e ensinamento dos educadores.	consulta aos estudantes. Aborda no seu planejamento todos os conteúdos indicados. Considera os Esportes como o conteúdo mais relevante para a formação dos educandos, justificando sobre o envolvimento de uma socialização mais ampla.	consideração na seleção de conteúdos. Porém, todos os conteúdos indicados nos documentos fazem parte do planejamento desta professora.
17	Conhece o DCRB como documento orientador, tendo acesso através da página oficial da SEC e na Jornada Pedagógica. São considerados relevantes, pois fornecem diretrizes para os professores, fomenta o desenvolvimento integral dos estudantes e promove a inclusão.	Dentre os critérios indicados para a escolha dos conteúdos, não leva em consideração a consulta aos estudantes e nem sua formação profissional. Não aborda no seu planejamento os seguintes conteúdos: Aptidão Física e Saúde, e a Cultura Digital. Considera todos os conteúdos relevantes para a formação dos educandos, justificando que a formação do educando deve ser feita para o mundo. Não justificou o fato de não abordar alguns conteúdos. Indicou a Capoeira (Lutas) como o conteúdo a ser inserido no seu planejamento, justificando sua importância cultural e ancestral.	Conhece um documento orientador, considera-o relevante e o leva em consideração ao selecionar os conteúdos. Porém, nem todos os conteúdos abordados no documento fazem parte do planejamento do professor.
18	Conhece alguns documentos orientadores (LDB, BNCC, PCNs e DCR), tendo acesso através de divulgação institucional. São considerados relevantes, pois apontam caminhos para a melhoria da qualidade dos trabalhos desenvolvidos com a disciplina.	Dentre os critérios indicados para a escolha dos conteúdos, só não leva em consideração a sua formação profissional. Não aborda no seu planejamento os seguintes conteúdos: Ginásticas, Atividades Ritmadas, PCAs e Cultura Digital. Considera o Exercício Físico e Saúde como o conteúdo mais relevante para a formação dos educandos, justificando sobre a necessidade de se desenvolver hábitos saudáveis que favoreçam uma melhor qualidade de vida. Destacou a falta de conhecimento específico e de vivência, como justificativas para não abordar alguns conteúdos assinalados. Indicou as PCAs como o conteúdo a ser inserido no seu planejamento, justificando sobre a possibilidade de oferecer ao aluno, a interação com o meio ambiente.	Conhece alguns documentos orientadores, considera-os relevantes e os leva em consideração ao selecionar os conteúdos. Porém, nem todos os conteúdos abordados nos documentos fazem parte do planejamento do professor.
19	Conhece parcialmente a BNCC, tendo acesso através da internet. Considera os documentos orientadores relevantes, pois auxiliam na prática pedagógica dos professores.	Dentre os critérios indicados para a escolha dos conteúdos, não leva em consideração a sua formação profissional e nem faz consulta aos estudantes. Não aborda no seu planejamento os seguintes conteúdos: Esporte Adaptado e Práticas Alternativas. Considera o Exercício Físico e Saúde, Aptidão Física e Saúde, Esportes, Jogos e Brincadeiras, e Cultura Digital como os conteúdos mais relevantes para a formação dos educandos, justificando sobre a necessidade dos educandos reconhecerem a importância das práticas corporais e seus benefícios à saúde, e o fato de utilizar a tecnologia como ferramenta para aperfeiçoar o ensino-aprendizagem. Destacou a falta de tempo pedagógico e a realidade da comunidade escolar, como justificativas para não abordar alguns conteúdos assinalados. Indicou as Práticas Alternativas como o conteúdo a ser inserido no seu planejamento, justificando considerá-la importante para a vida dos estudantes.	Conhece, parcialmente, um documento orientador, considera-o relevante e o leva em consideração ao selecionar os conteúdos. Mesmo conhecendo parcialmente a BNCC, aborda todos os conteúdos indicados no documento específico.
20	Conhece a BNCC como documento orientador, tendo acesso através da	Dentre os critérios indicados para a escolha dos conteúdos, não leva em consideração apenas a consulta aos estudantes. Não	Conhece a BNCC como documento orientador, considera-o relevante e o leva em consideração

	internet. Considera os documentos orientadores relevantes, pois norteiam acerca das habilidades que devem ser trabalhadas e desenvolvidas em cada etapa escolar.	aborda no seu planejamento os seguintes conteúdos: Ginásticas, Lutas e PCAs. Considera o Exercício Físico e Saúde como o conteúdo mais relevante para a formação dos educandos, justificando acerca da importância da prática regular de exercícios físicos para a promoção e manutenção da saúde. Não justificou a ausência de alguns conteúdos no seu planejamento. Não indicou nenhum conteúdo para ser acrescido ao seu planejamento.	ao selecionar os conteúdos. Mesmo conhecendo a BNCC, não aborda todos os conteúdos indicados no documento específico.
21	Conhece a BNCC como documento orientador, tendo acesso através da internet. Considera os documentos orientadores relevantes para a disciplina, ponderando que deveriam ser melhor elaborados.	Dentre os critérios indicados para a escolha dos conteúdos, só não leva em consideração a sua formação profissional. Não aborda no seu planejamento os seguintes conteúdos: Ginásticas, Lutas, Atividades Ritmadas, Cultura Digital e PCAs. Considera Exercício e Saúde, Esporte, e Jogos e Brincadeiras como os conteúdos mais relevantes para a formação dos educandos, justificando sobre a importância do exercício na saúde. Indicou a falta de internet, falta de espaço no ambiente escolar, falta da quadra coberta, pouco tempo pedagógico e falta de habilidade como justificativas para alguns conteúdos não constarem em seu planejamento. Indicou o conteúdo PCAs e Lutas para serem acrescidos ao seu planejamento, sem aparente justificativa.	Conhece a BNCC como documento orientador, considera-o relevante e o leva em consideração ao selecionar os conteúdos. Mesmo conhecendo a BNCC, não aborda todos os conteúdos indicados no documento específico.
22	Conhece, parcialmente, o DCRB como documento orientador, não especificando como teve acesso. Considera os documentos orientadores relevantes, pois facilitam o trabalho do professor.	Dentre os critérios indicados para a escolha dos conteúdos, não leva em consideração a experiência / identificação pessoal e nem realiza consulta aos estudantes. Não aborda no seu planejamento os seguintes conteúdos: Lutas, Atividades Ritmadas e PCAs. Considera o Exercício e Saúde como o conteúdo mais relevante para a formação dos educandos, justificando que é importante compreender a atividade física, também, como prevenção de doenças. Não justificou a ausência de alguns conteúdos no seu planejamento. Indicou o conteúdo Dança para ser acrescido ao seu planejamento, sem justificativa.	Conhece, parcialmente, o DCRB como documento orientador, considerando-o relevante e o leva em consideração ao selecionar os conteúdos. Porém, não aborda todos os conteúdos indicados no documento específico.

Em relação aos documentos orientadores (categoria 3), ficou evidenciado que a maior parte dos(as) professores(as) (17) conhece um ou mais documentos, alguns não conhecem (2) e outros possuem conhecimento parcial (3). É importante destacar que todos eles os consideram relevantes para a área da Educação Física. Justificativas como a necessidade do direcionamento do trabalho docente, da estruturação curricular, do estabelecimento de aprendizagens essenciais, da melhoria da qualidade e igualdade no ensino, foram utilizadas pelos participantes em defesa do uso dos documentos orientadores.

Em relação à qualidade do ensino, uma das justificativas apontadas pelos(as) professores(as) (5) que defendem o uso dos documentos orientadores proporciona interpretações que remetem aos resultados padronizados em avaliações externas ou mesmo ao índice de aprovação em determinada série.

Estudos, avaliações e pesquisas mostram que a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos. Estes documentos ressaltam, ainda, a complexidade da Qualidade da Educação e a sua mediação por fatores e dimensões extra-escolares e intra-escolares (Dourado; Ferreira; Santos, 2007, p. 9).

Segundo os participantes da pesquisa que possuem conhecimento acerca dos documentos orientadores (18), as unidades escolares às quais estão vinculados (9) e a internet (9) são os principais responsáveis por promover o acesso a eles(as), além dos estudos realizados por meio de livros, formações e troca de experiências com outros colegas.

Vários documentos orientadores foram citados na pesquisa, dentre eles: ABCC (provavelmente, um equívoco de nomenclatura), BNCC, PCNs, Diretrizes Curriculares, LDB, DCRB, Documento Orientador Curricular, Livros, Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Matriz Curricular do Ensino Médio, Coletânea de Autores, Planejamento Escolar e sites de outros estados. Alguns desses não se enquadram no preceito estabelecido para este tipo de documento, ou mesmo em suas características no que se refere à proposta de seleção de conteúdos. A BNCC, por exemplo, foi o documento orientador citado por 41% dos(as) professores(as) (9), sendo um dos referenciados

no trabalho por possuir características que fomentam a seleção de conteúdos para a área de Educação Física.

Não foi possível, de forma objetiva, identificar o nível de conhecimento que os(as) professores(as) possuem a respeito dos documentos mencionados, mas não se pode deixar de destacar a relevância que os pesquisados atribuem a eles. Valendo ainda ressaltar que não ficou evidente críticas direcionadas a estes documentos, indo na contramão das análises realizadas por diversos debates teóricos (Apple, 1982; Costa, 2008; Apple, 2013; Macedo, 2013; Chirinéa; Brandão, 2015).

Em relação a categoria 4, seleção de conteúdos, dentre os(as) 22 professores(as) pesquisados(as), 20 levam em consideração os documentos orientadores ao selecionar os conteúdos da disciplina de Educação Física. Além dos documentos orientadores, outros critérios para a escolha de conteúdos foram citados: a formação profissional (12), experiência/identificação pessoal com o conteúdo (15), realidade da comunidade escolar (19), consulta aos estudantes (06), projetos da escola (01), pesquisas (01) e estrutura física da escola (01).

Ao analisar os conteúdos selecionados pelos(as) professores(as) em seus planejamentos, percebemos que a maior parte deles está inserida nas propostas dos diversos documentos orientadores. Os esportes aparecem como conteúdo unânime, sendo abordado por todos os(as) professores(as) participantes da pesquisa. A unanimidade desse conteúdo nos planejamentos pode ter relação com o movimento esportivista da EF, instituído a partir da ascensão militar no governo brasileiro no ano de 1964, sendo fortalecido nas aulas de EFE, tendo como meta a busca de resultados em competições internacionais (Darido, 2003). Autores como Kunz (1994), defendem o esporte como conteúdo na EFE, considerando-o uma das manifestações mais recorrentes nas diferentes culturas, porém ressaltam a necessidade de uma transformação-didático-pedagógica no seu trato.

Além dos Esportes, conteúdos como Jogos e Brincadeiras (19), Aptidão Física e Saúde (18), Ginástica (16), Esporte Adaptado (15), Atividades Ritmadas (14), Práticas Alternativas (13), Cultura Digital (11) foram mencionados por mais da metade dos(as) professores(as) participantes. Já aqueles escolhidos por menos da metade dos docentes foram: Lutas (10), Práticas Corporais de Aventura (07), Capoeira (01) e Iniciação Científica (01).

Importante destacar que, no questionário, levando em consideração o que os

documentos orientadores apresentam, a capoeira estava vinculada ao conteúdo das lutas e não aparecia de forma separada. Mesmo assim, um professor preferiu citá-la individualmente. Dessa forma, em um estado como a Bahia, considerado o berço da capoeira, identificamos a menção de apenas um professor em relação a esse conteúdo, o que pode indicar sua marginalização no contexto escolar. Isso não significa que apenas esse professor a ofereça em seu planejamento, pois ela pode estar inserida no bloco das lutas mencionadas na seleção de outros(as) docentes.

A ausência de conteúdos como lutas, práticas corporais de aventura e, principalmente, capoeira nos traz um alerta: o distanciamento de determinados conteúdos dos modelos sociais em vigência, pode fazer com que sejam desconsiderados ou mesmo silenciados nos currículos. Em estudo de caso, por exemplo, Santos (2007) chegou à conclusão que a direção da escola considera a capoeira uma luta descontextualizada de todo processo histórico-cultural do negro no Brasil, demonstrando assim a pouca relevância dada a alguns conteúdos. A própria identificação pessoal, citada por 15 professores(as), pode ser outro fator que faz com que esses docentes se afastem da abordagem de alguns conhecimentos da área.

Os conteúdos de ensino são os conjuntos de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes (Libâneo, 1999, p. 128-129).

Segundo Oliveira (2017), a escola tem se pautado num modelo de conteúdos eurocêntricos e/ou norte-americanos, no qual os currículos têm negligenciado parte de nossa identidade e história, reproduzindo o racismo estrutural. Nesse contexto, não seria de se espantar que determinados conteúdos acabem silenciados no currículo ou mesmo preteridos nas escolhas docentes ou dos próprios estudantes.

A capoeira é uma prática corporal que está diretamente vinculada às tradições de matrizes africanas, inclusive a religiosidade. Dessa forma, alguns estudos sugerem o preconceito religioso como um dos fatores para que a capoeira não seja trabalhada nas escolas (Barbosa, 2013; Mendonça, 2013; Pereira, 2019). Considerar

a capoeira a partir de uma visão, exclusivamente, esportivizada é negar todo seu potencial.

Darido e Rangel (2005) defendem a relevância da capoeira como uma manifestação cultural a ser ensinada nas escolas, sendo um meio de valorizar a nossa cultura, minimizar o preconceito, reconhecer e respeitar as diferenças étnicas. O estudo de Souza e Oliveira (2001) retrata a capoeira como prática pedagógica pouco estudada e compreendida e que pode ser trabalhada na escola devido aos seus múltiplos enfoques, problematizando as diferenças sociais historicamente produzidas e suas consequências na sociedade atual. A história da capoeira precisa ser respeitada, procurando combater o silenciamento atribuído a história dos povos negros no nosso país.

Quando se pensa ainda na inserção desses conhecimentos nos currículos oferecidos nas escolas, Daolio (2002) afirma ser um equívoco imaginar que todos devam seguir um modelo uniforme de abordagem, desconsiderando o contexto no qual estão inseridos. Para tal, defende a necessidade de planejamentos como referência, sendo atualizados constantemente, construídos e debatidos com os próprios alunos, relacionados com o projeto escolar, considerando os contextos onde serão desenvolvidos.

Diversas foram as justificativas utilizadas pelos(as) professores(as), para que determinados conteúdos não estivessem contemplados nos seus planejamentos. Situações como a carga horária reduzida, falta de espaço físico adequado, ausência de materiais específicos, escolhas feitas pelos estudantes, falta de internet, quadra sem cobertura, falta de conhecimento específico e vivência, realidade da comunidade escolar, turno de trabalho (noturno), foram aquelas indicadas como fatores que dificultam a abordagem de alguns conteúdos.

Chakur (2000) justifica a necessidade da formação continuada, apoiando-se nos benefícios da atualização dos conteúdos básicos para uma melhor correspondência com as condições escolares, suprimindo, ao mesmo tempo, as deficiências da formação inicial. A Educação Física, como os outros componentes curriculares, deveria ser capaz de propiciar determinados conhecimentos aos estudantes. A EF deve, de forma gradual e cuidadosa, orientar o aluno à reflexão crítica, de modo que alcance a autonomia no uso da cultura corporal de movimento (Betti, 1994a,1994b).

[...] as temáticas recorrentes da cultura corporal - devem ser tratados na escola como conteúdos curriculares e não puramente enquanto atividades práticas sem nenhum tipo de reflexão requerendo uma metodologia motivadora e criativa ao contrário do modelo punitivo como tradicionalmente é desenvolvido quando surgem apenas como reflexo da esportivização excessiva da Educação Física (Oliveira, 2004, p. 05).

Ainda, nessa perspectiva Darido (2012, p. 56) alerta:

É importante ressaltar também que a Educação Física na escola deve incluir tanto quanto possível todos os alunos nos conteúdos que propõem adotando para isto estratégias adequadas. Não se pode mais tolerar a exclusão que historicamente tem caracterizado a Educação Física na escola. Todos os alunos têm direito a ter acesso ao conhecimento produzido pela cultura corporal.

Um dado que merece atenção nas análises realizadas, é o fato de que nem todos(as) os(as) professores(as) programados(as) com a disciplina Educação Física possuem formação específica na área, conforme demonstrado no gráfico 5. No entanto, os dados analisados não mostraram correlação direta de causalidade entre o não oferecimento de alguns conhecimentos em detrimento de outros, e a formação específica na área.

Já em relação ao conhecimento acerca dos documentos orientadores, boa parte dos(as) docentes reconhecem os mesmos (18) e os consideram relevantes para a disciplina (22). Muitos(as) professores(as) utilizam os documentos orientadores como um dos critérios para a seleção de conteúdos (20). Porém, fica claro que nem todos os conhecimentos selecionados contemplam a totalidade indicada pelos documentos, deixando uma sensação que outros critérios de seleção são mais determinantes para a escolha dos conteúdos.

É possível identificar uma possível relevância que os pesquisados atribuem a esses documentos (22), principalmente à BNCC (9), o mais citado mesmo com sua limitação no que se refere à Educação Física no Ensino Médio. Importante frisar que, ao mesmo tempo que atribuem importância aos documentos e sua utilização como critério para a seleção e sistematização dos conteúdos, muitos desses conhecimentos deixam de ser oferecidos no planejamento desses docentes.

Esse achado pode ser capaz de demonstrar que o fato de determinados documentos orientadores proporem uma variedade de conteúdos para a EF, isso não seria suficiente para garantir que esses conhecimentos cheguem à sala de aula.

Parece que outros critérios acabam se sobressaindo em relação ao dos documentos orientadores no que se refere a sistematização e seleção.

Rangel-Betti (1995), por exemplo, levanta os seguintes questionamentos para a pouca utilização de alguns conteúdos da Educação Física: Falta de espaço, de motivação, de material? Comodismo? Falta de aceitação destes conteúdos pela sociedade? Ou será que os(as) professores(as) desenvolvem somente os conteúdos com os quais tem maior afinidade? Ou seja, questões como essas parecem se sobrepôr a relevância atribuída aos documentos orientadores ou mesmo a sua consideração no que se refere a sistematização dos conteúdos. Chicati (2000) defende a diversificação de conteúdos, buscando atender as necessidades e interesses dos alunos, dando significado à aprendizagem.

Dessa forma, por mais que os documentos orientadores procurem sistematizar e indicar conteúdos, inclusive para turmas específicas, como o DCRB do ensino médio, podemos identificar que, para a rede estadual de ensino do território médio sudoeste da Bahia, por mais que os(as) professores(as) possuam conhecimento a respeito, os conteúdos propostos não são abordados na sua totalidade. Ou seja, os documentos orientadores influenciam na sistematização dos conteúdos, mas não é critério exclusivo e nem parece ser seguido com obrigatoriedade no contexto do território na rede estadual, indicando que outras questões também acabam por influenciar a seleção e efetivação dos conhecimentos da área.

Percebeu-se também que quando os(as) professores(as) se referem aos documentos, não percebemos um tom de crítica ou repúdio, justamente o contrário. Os docentes se referem aos mesmos atribuindo certa relevância (22) e a necessidade da sua utilização em busca de uma referência educacional (11). Mesmo demonstrando que não são contrários a utilização dos documentos orientadores, os(as) professores(as) não os seguem à risca no que se refere a sistematização de conteúdos (20), já que alguns destes deixam de ser oferecidos por boa parte dos pesquisados.

Daí, por algum motivo, outras questões acabam por se sobressair quando o assunto é a seleção e sistematização de conteúdos, onde os documentos orientadores, por ora, não demonstram força necessária para garantir que todos os conteúdos propostos para a EF cheguem para os estudantes nas escolas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de compreender a necessidade da existência de documentos que forneçam diretrizes e fundamentos para a prática pedagógica, de modo que, de certa forma, garanta isonomia no processo de ensino e indique conteúdos mínimos a serem ensinados, o formato de sua elaboração e as suas reais intenções são, no mínimo, questionáveis.

Ao analisarmos as diferentes realidades da educação em nosso país, seja em escolas públicas ou privadas, ou mesmo considerando o contexto sociocultural que cada comunidade escolar está inserida, parece-nos bastante complexo que um documento geral consiga contemplar tamanhas especificidades e, ao mesmo tempo, promover uma educação significativa e equitativa.

Nesse sentido, entendendo a escola e a educação como espaços democráticos, a seleção de conteúdos também deveria seguir o mesmo princípio.

É necessário reconhecer a diferença dos papéis sociais exercidos, buscando aqueles aspectos em que todos os membros da comunidade escolar tenham os mesmos direitos: o direito ao diálogo, à livre expressão de sentimentos e ideias, ao tratamento cordial e ao fato de ser ouvido e levado em consideração.

Os conhecimentos oriundos da vivência pessoal e cultural, imbricados no cotidiano dos estudantes, a partir de suas histórias de vida e de seus interesses pessoais, deveriam ser levados em consideração, ou mesmo estar no centro da contextualização dos conteúdos selecionados. O sentimento de pertença poderia ser capaz de atribuir outros significados a esses conhecimentos, podendo torná-los muito mais atrativos e significativos. Quanto mais distante da experiência estiver um determinado conteúdo, maiores e mais complexas as mediações verbais, podendo ocorrer uma separação definitiva entre o falado e o vivido, situação em a ciência pode se tornar um jogo de conceitos (Alves, 2004).

[...] é sempre desejável que o aluno vivencie um processo de apropriação significativa dos novos conhecimentos, relacionando-os a conhecimentos e experiências anteriores, apoiados em suas necessidades humanas (Carlini, 2004, p. 30).

Além das questões relacionadas aos conteúdos propostos pelos documentos orientadores, destaco o fato de que, ainda nos dias atuais, é possível encontrar

professores(as) ministrando aulas de Educação Física sem possuírem formação na área. Tal evidência foi verificada na pesquisa e chama bastante atenção, pois acreditamos que a formação continuada e específica é fator preponderante para o fortalecimento de uma educação de qualidade. Apesar de não se tratar do foco principal do trabalho, consideramos esse um achado relevante, digno de menção.

No que diz respeito aos documentos orientadores, boa parte deles é conhecida pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa. E o fato de lhes atribuírem relevância e de considerá-los na sistematização de conteúdos, não foi suficiente para garantir a abordagem integral dos conhecimentos indicados nos documentos.

Outro fator importante e que merece destaque, considerando-o como um grande achado no nosso trabalho, foi a negligência aos conteúdos de matrizes africanas, como a capoeira. Mesmo fazendo parte de um estado onde a capoeira tem uma forte relação histórica e cultural, este conteúdo é, de certa forma, negligenciado por boa parte dos(as) professores(as) da rede estadual do território médio sudoeste, corroborando para a relevância que tradicionalmente é dada aos conhecimentos de origem eurocêntrica.

Esta pesquisa abre caminhos para novos estudos que possam investigar, de maneira mais abrangente, a real relevância dos documentos orientadores para a Educação Física, bem como a motivação dos(as) professores(as) ao selecionar e sistematizar determinados conteúdos em detrimento de outros. Por outro lado, também suscita questionamentos sobre a capacidade desses documentos de, de fato, considerarem as particularidades e especificidades do contexto onde serão materializados, considerando a imensa pluralidade cultural do Brasil. Consideramos, assim, que esta é uma provocação pertinente para futuros estudos que venham a emergir.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. **Constituições brasileiras**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras>. Acesso em: 11 set. 2024.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus; 2004.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, M. W. **Conhecimento oficial**. 2. ed. Tradução: Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-106.
- ARROYO, M. Os movimentos sociais e a construção da concepção e prática da Educação Básica Universal (Minicurso). *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000. **Notas**. Caxambu, 2000.
- ARROYO, M. G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum?. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 8, n. 48, p. 15-31, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32889/22298>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- BAHIA (Estado). Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio**. Rio de Janeiro: FGV, 2022a.
- BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. **Conselho de Educação do Estado aprova Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para o Ensino Médio**, 2022b. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/conselho-de-educacao-do-estado-aprova-documento-curricular-referencial-da-bahia-dcrb-para-o>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- BARBOSA, R. **A interdição do corpo nas aulas de educação física: um estudo sobre os confrontos religiosos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994a.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, n. 3, p. 25-45, 1994b

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, 2016, p. 96-112.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, V. **Esporte na escola e esporte de rendimento**. **Rev. Movimento**, n. 12, 2000.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez., p. 9, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**/ Secretaria de Ensino Médio. Brasília, MEC/SEM, 1999a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999b. v. II.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resoluções nº 466**, de 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Norma Operacional 001**, de 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resoluções nº 510**, de 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, DF. MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versa\\_ofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal.pdf) . Acesso em: 28 out. 2024.

CARLINI, A. L. (org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 17-24.

CARVALHO, R. T. de. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004.

CHAKUR, C.R.S.L. (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. *In*: LEITE, C.D.P.; OLIVEIRA, M.B.L.; SALLES, L.M.F. (org.). **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Ed. Universitária, 2000. p.71-89.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio. **Revista da Educação Física / UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

COSTA, M. V. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: *In*: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2005. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. **Anais [...]** Porto Alegre/RS, 2008. p. 500-501.

DAOLIO, J. **A cultura da/na Educação Física**. 2002. 112 f. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Revista Fluminense de Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, 2001.

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

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. Universidade Estadual Paulista. **Prograd – Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 51-75, 2012.

DARIDO, S.C. et al. A Educação Física, a Formação do Cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, 15(1):17-32, jan./jun. 2001.

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

DENZIN, N. K, LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Artmed, 2006.

DOURADO, L. F.; FERREIRA, J. de O.; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p.

FBAPEF / APEFMIG. **Carta de Belo Horizonte**. Reflexões sobre a educação física brasileira. Belo Horizonte: SELT/MG, 1984.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. Desafios da legitimação da Educação Física na Escola Republicana. **Horizontes**, Dourados, v. 1, n. 2, jul./dez. 2013.

FENSTERSEIFER, P.E.; SILVA, M.A. Ensaçando o “novo” em Educação Física escolar: a perspectiva de seus atores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.

FIGUEIRÊDO PRIMO, C. P., ESPÍRITO SANTO, F.R. Marcos legais como atos de currículo na formação profissional em educação física. **Revista da FACED**, Salvador, n.12, p.185-202, jul/dez. 2007.

FIGUEIRÊDO PRIMO, C. P. **O curso de licenciatura em educação física da UFBA: uma análise da formação acadêmica e do exercício profissional de seu egresso no mundo do trabalho**. 252f. il. 2009, pp. 27-28. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FIGUEIRÊDO PRIMO, C. P. Formação profissional em Educação Física notas introdutórias sobre o papel docente na constituição de um currículo marginal. *In*: ESPÍRITO SANTO *et al.* **Educação Física, Currículo, formação e inclusão**. Salvador: EDUFBA, 2012.p. 47-75.

FREIRE, G. G. *et al.* Produtos Educacionais do Mestrado em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Polyphonia**, v. 28, n. 2, jul./dez. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FUKUYAMA, F. **The End of History and the Last Man**. New York: Free Press, 1992.

GARIGLIO, J. Â. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GHIRALDELLI JR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODOY, Arilda S., Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. *In*: ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da educação física escolar: temáticas de formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2020.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. *In*: CONGRESSO DE

EDUCACIÓN FÍSICA: REPENSANDO LA EDUCACIÓN FÍSICA, 2006, Córdoba.  
**Actas del Congreso de Educación Física: Repensando la Educación Física.**  
Córdoba: Ipef, 2006.

GRUNENVALDT, J. T. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: o projeto de uma época.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - UFS, Aracaju, 1997.

GUEDES, J. E. R. P.; GUEDES, D. P. Características dos Programas de Educação Física Escolar. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 49-62, jan./jun. 1997.

HALL, S. Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. *In*: SOVIK, Liv (org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Tradução: Adelaine la Guardia Resende. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). [2022]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2023.

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

LIBÂNIO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1999.

MACEDO, R. S. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. Universidade Federal Bahia – UFBA, Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

MACEDO, R. S.; NASCIMENTO, C. O.; GUERRA, D. de M. Heterogeneidade, Experiência e Currículo: contrapontos à ideia de Base Comum Nacional e à vontade de exerdeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1556 - 1569 out./dez. 2014.

MACHADO, T. da S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física Escolar. **Movimento**, v. 16, n. 02, p. 129-147, abr./jun. 2010.

MENDONÇA, G. P. A. **Capoeira na escola: análise e reflexões acerca de sua legitimação nas aulas de Educação Física das escolas estaduais da DIREC 13 – Jequié- Bahia.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2013.

MENEZES, A.C. S.; ARAUJO, L. M. Currículo contextualizado e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. **Caderno Multidisciplinar – Educação do semiárido brasileiro: currículo, contextualização e complexidade elementos para se pensar a escola no semiárido**, Juazeiro, v. 1, n. 4, p. 33-47, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. **A dúvida de Cézanne.** Tradução: Nelson Alfredo Aguiar. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 31. ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2019.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 9, 1999.

MORAES, R. C. **Neoliberalismo, de onde, para onde vai?** São Paulo: Senac São Paulo, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994. p.7-37.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, L. R. *et al.* Apreciação da base nacional comum curricular e a educação física em foco. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 61-75, 2016.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva de seus autores.** 2011. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. *In*: NEIRA, M.G. **Ensino de Educação Física.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) a Educação Física e a construção da identidade de seus sujeitos. **Currículo Sem Fronteiras**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, C. B. Mídia, cultura corporal e inclusão: conteúdos da educação física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 77, oct. 2004.

OLIVEIRA, R. S. de. **A cor da fé: “identidade negra” e religião.** 2017. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PEREIRA, V. O. A capoeira e a escola: um olhar etnográfico. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 279-303, jan./abr. 2019.

PETERS, E. D. México's liberalization strategy, 10 years on. **Journal of Economic Issues**, v. XXXII, n. 2, jun. 1998.

RANGEL-BETTI, I. R. O que ensinar: a perspectiva discente. **Revista Paulista de Educação Física**, supl, n.1, v.1, p.26-27, 1995.

REY, F. L. G. Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. Subjectivity, culture and qualitative research in psychology: the science as a culturally given production. Liminales. **Escritos sobre Psicología y Sociedad**, v. 2, n. 04, p. 13- 36, 2013.

RODRIGUES, A. T. Gênese e sentidos dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. 2001. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001. Recensão de: SOUZA, L. C. **Revista Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controle em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 4, n. 1, p. 22-34, jan/jun 2004. Disponível em <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 24 dez. 2025.

SANTOS, P. I. Identidade, relações étnico-raciais e a capoeira: os olhares de uma escola. *In*: OLIVEIRA, I. de. **Negro e Educação 4**. Linguagens, resistências e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa ANPED, 2007.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. *In*: Ferretti, C. J. (org.). **Novas tecnologias e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da Educação, curvaturas da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, T. T. Currículo, conhecimento e democracia. **Cadernos de Pesquisa**, n.73, 1990.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18., 1995. **Trabalho apresentado**. Caxambu, 1995.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, p. 67, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. Paul. Educ. Fis.**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOBRINHO, J. D. Ideologia Pedagógica. Universidade Estadual de Campinas. **Reflexão**, v. 6, n. 20, p. 5-14, 1981.

SOBRINHO, J. D. Qualidade, pertinência, relevância, responsabilidade social, bem público. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 01, p. 1-7, mar. 2019.

SOUZA JÚNIOR, M. *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 408-409, 2011.

SOUZA NETO, S. de. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no século XX. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA, 8., 2002. Tema: As ciências sociais e a história da educação física, esporte, lazer e dança. Ponta Grossa, PR. **Anais [...]**. Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.

SOUZA, S. A. R.; OLIVEIRA, A. A. B. Estruturação da capoeira como conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 12, n. 2, p. 43-50, 2 sem., 2001.

VAGO, T. M. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-42, set. 2009.

VIANNA, R. I. **Neoliberalismo escolar e educação integral no Brasil**: sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral - PFEMTI (2016-2022). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2021.

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Convidamos o(a) Senhor(a) para participar de uma pesquisa científica. Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, assinale o consentimento na seção 3.

### 1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Prof. Mestrando Pablo Amaral Porto*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Prof. Dr. César Pimentel Figueirêdo Primo / Prof. Mestrando Pablo Amaral Porto.*

### 2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

#### 2.1. TÍTULO DA PESQUISA

*Documentos Curriculares Orientadores e a Sistematização dos Conteúdos do Componente Curricular Educação Física da Rede Estadual de Ensino no Território Médio Sudoeste Baiano.*

#### 2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

*Muito se discute sobre o papel e relevância do componente curricular Educação Física (EF) na formação dos estudantes, durante seu processo de formação na Educação Básica. Através dos conteúdos relacionados aos elementos da cultura corporal, a EF deveria ser capaz de promover experiências ímpares para os estudantes com o intuito de contribuir para seu desenvolvimento integral. Dessa forma, os documentos curriculares propõem essa diversidade no oferecimento desses conteúdos para os estudantes. Tal trabalho justifica-se, no sentido de promover o debate sobre os documentos curriculares e sua influência na sistematização dos conteúdos de EF por parte dos professores deste componente curricular, defendendo a importância da diversidade de conteúdos no planejamento dos professores e promovendo diferentes experiências e vivências para os discentes.*

#### 2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

- *Analisar como os documentos curriculares orientadores influenciam no processo de sistematização dos conteúdos do componente curricular Educação Física no ensino médio.*
- *Identificar os conteúdos abordados pelos professores de Educação Física.*
- *Detectar se os professores utilizam algum documento orientador na escolha dos conteúdos para o seu planejamento.*

- Construir um documento orientador, em formato digital, com orientações didáticas de sistematização daqueles conteúdos menos abordados pelos professores participantes da pesquisa.

### 3. O QUE VOCÊ TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ (Procedimentos Metodológicos)

#### 3.1 O QUE SERÁ FEITO:

*Inicialmente, será feito contato com todos (as) os (as) docentes programados com a disciplina de Educação Física nas escolas estaduais de Ensino Médio, localizadas no Território Médio Sudoeste baiano, através do telefone pessoal e/ou WhatsApp de cada um, explicando sobre o teor da pesquisa e a possibilidade de responderem o questionário.*

*Caberá ao pesquisador: Manter contato com os participantes da pesquisa; enviar o link para acesso ao formulário; armazenar, de maneira segura, todos os dados e informações dos participantes da pesquisa;*

*Caberá aos participantes da pesquisa: Assinar o TCLE e responder o questionário.*

#### 3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

*A disponibilização dos links e os contatos serão feitos através de aplicativo WhatsApp e/ou e-mail.*

#### 3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

*O questionário conta com 21 questões e demandará um tempo de resposta de, aproximadamente, 30 minutos.*

### 4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

#### 4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

*São riscos de participar dessa pesquisa:*

*1 – Sentir desconforto e constrangimento com as respostas ao questionário, por questões que envolvam aspectos pessoais e profissionais;*

*2 – Risco de quebra de sigilo das respostas do questionário.*

#### 4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE (meios de evitar/minimizar os riscos):

*Para minimizar o risco de desconforto e constrangimento, os participantes da pesquisa serão informados constantemente de que não são obrigados a responder todas as perguntas do questionário. Também serão lembrados que a participação nessa pesquisa é voluntária e a saída pode acontecer a qualquer momento.*

*Para amenizar o risco de quebra de sigilo das respostas do questionário, será feito download das respostas do questionário e o link será invalidado após data pré-determinada. As respostas não serão armazenadas em nuvens ou sites públicos e ficarão disponíveis apenas para o pesquisador.*

## 5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

### 5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

*A pesquisa promoverá reflexões e construção de conhecimento relacionado aos documentos curriculares da Educação Física no Ensino Médio, proporcionando, assim, que os participantes da pesquisa (re) pensem suas práticas profissionais no ambiente escolar, definindo os conteúdos que serão abordados, (re)qualificando, assim, suas práticas docentes.*

### 5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

*A pesquisa pretende construir um documento orientador contendo sequências didáticas para a disciplina de Educação Física, no Ensino Médio, tendo como base o resultado da pesquisa e considerando àqueles conteúdos menos abordados pelos professores participantes.*

*A proposta será disponibilizada para todos os docentes de Educação Física, na perspectiva de contribuir com o planejamento dos mesmos, através de um produto educacional distribuído gratuitamente.*

## 6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

### 6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

*R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.*

### 6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

*R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir destes custos.*

### 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

*R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.*

### 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

*R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.*

### 6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

*R: Sim. Em qualquer momento, só clicar no botão **DESISTIR DA PESQUISA**.*

### 6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

*R: Nenhum.*

### 6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

*R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.*

### 6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

*R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.*

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

*R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador, e depois destruídos.*

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

*R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documentos podem ser encontrados no site do Comitê de Ética da UESB ([www2.uesb.br/comitedeetica](http://www2.uesb.br/comitedeetica)).*

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

*R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados abaixo:*

#### CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: *Pablo Amaral Porto*

Endereço: *Rua Manoel Francisco de Almeida, número 255, Camacan, Itapetinga - Ba, CEP: 45700-000.*

Fone: *(77) 98851-7713*

E-mail: [pablo.porto@enova.educacao.ba.gov.br](mailto:pablo.porto@enova.educacao.ba.gov.br)

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: [cepjq@uesb.edu.br](mailto:cepjq@uesb.edu.br)

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das

08:00 às 18:00

**APÊNDICE B - Questionário**

<b>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</b>
1- Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Prefiro não opinar
2- Faixa etária: <input type="checkbox"/> 20 - 24 anos <input type="checkbox"/> 25 - 29 anos <input type="checkbox"/> 30 - 34 anos <input type="checkbox"/> 35 - 39 anos <input type="checkbox"/> 40 - 44 anos <input type="checkbox"/> 45 - 49 anos <input type="checkbox"/> 50 - 54 anos <input type="checkbox"/> 55 - 59 anos <input type="checkbox"/> 60 - 64 anos <input type="checkbox"/> +65 anos
3- Qual o seu vínculo com a rede estadual de ensino? <input type="checkbox"/> Professor Efetivo <input type="checkbox"/> Professor Contrato Temporário (REDA)
4- Qual a sua carga horária semanal de trabalho? <input type="checkbox"/> 20 horas <input type="checkbox"/> 40 horas <input type="checkbox"/> 60 horas
5- Em qual(is) série(s) do Ensino Médio você atua como professor de Educação Física? <input type="checkbox"/> 1º ano <input type="checkbox"/> 2º ano <input type="checkbox"/> 3º ano
<b>FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL</b>
6- Possui licenciatura em Educação Física? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
7- Possui alguma outra licenciatura? Se sim, diga qual. _____
8- Qual sua maior titulação? <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós-doutorado

9- Há quantos anos é licenciado(a) em Educação Física?

- 0 - 4 anos
- 5 - 9 anos
- 10 - 14 anos
- 15 - 19 anos
- 20 - 24 anos
- 25 - 29 anos
- +30 anos
- Não sou licenciado

10- Qual o tempo de exercício profissional no ensino médio?

- 0 - 4 anos
- 5 - 9 anos
- 10 - 14 anos
- 15 - 19 anos
- 20 - 24 anos
- 25 - 29 anos
- +30 anos

#### Documentos Orientadores

11- Conhece algum Documento Orientador que proponha conhecimentos/conteúdos a serem trabalhados na Educação Física?

- Sim
- Não
- Parcialmente

12- Caso SIM, ou parcialmente, quais seriam esses documentos? Caso NÃO, deixe em branco.

---

13- Caso tenha declarado algum documento, como teve acesso a ele(s)? Caso NÃO tenha tido acesso, deixe em branco.

---

14- Você considera que os documentos orientadores são relevantes para a disciplina Educação Física?

- Sim
- Não
- Não saberia responder

15- Justifique sua resposta.

---

#### Seleção de Conteúdos

16- Que critérios você utiliza para escolher os conteúdos abordados no seu planejamento?

- Documentos orientadores.
- Sua formação profissional.
- Experiência/Identificação pessoal.
- Realidade da comunidade escolar.

<p><input type="checkbox"/> Consulta aos estudantes.</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>
<p>17- Quais desses conhecimentos/conteúdos são abordados na sistematização de conteúdos para o seu planejamento?</p> <p><input type="checkbox"/> Jogos/Brincadeiras</p> <p><input type="checkbox"/> Esportes</p> <p><input type="checkbox"/> Aptidão Física e Saúde</p> <p><input type="checkbox"/> Ginásticas</p> <p><input type="checkbox"/> Esportes</p> <p><input type="checkbox"/> Jogos e Brincadeiras</p> <p><input type="checkbox"/> Lutas</p> <p><input type="checkbox"/> Atividades Ritmadas (danças ou jogos musicais)</p> <p><input type="checkbox"/> Práticas Corporais de Aventura</p> <p><input type="checkbox"/> Exercício e Saúde</p> <p><input type="checkbox"/> Esporte Adaptado</p> <p><input type="checkbox"/> Cultura Digital</p> <p><input type="checkbox"/> Práticas Alternativas</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>
<p>18- Dos conhecimentos/conteúdos listados na questão anterior, considera algum(ns) mais relevante(s) para a formação dos(as) educandos(as)? Qual(is)?</p> <p>_____</p>
<p>19- Justifique a resposta anterior.</p> <p>_____</p>
<p>20- Caso você não tenha assinalado algum dos conhecimentos/conteúdos listados na questão 17, qual seria a sua justificativa para o mesmo não constar em seu planejamento?</p> <p>_____</p>
<p>21- Se você pudesse indicar algum conhecimento/conteúdo, que por algum motivo você não aborda, para ser acrescido no seu planejamento, qual(is) seria(m)?</p> <p>_____</p>

Link de acesso ao questionário digital: <https://forms.gle/mY7bB8yzNTVnFPwC8>

## APÊNDICE C - Solicitação de informações

Itapetinga, 19 de novembro de 2024.

Ao Senhor,

Carlos Eduardo Cruz Cardoso

Diretor do Núcleo Territorial de Educação (NTE) - 08

**Assunto: Solicita acesso às informações relativas à programação de professores (as) na disciplina de Educação Física da Rede Estadual no Território Médio Sudoeste.**

Senhor Diretor do NTE - 08,

1. Vimos solicitar acesso aos dados relativos à programação de professores da rede na disciplina de Educação Física, com a finalidade de realização de pesquisa intitulada "**DOCUMENTOS CURRICULARES ORIENTADORES E A SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO TERRITÓRIO MÉDIO SUDOESTE BAIANO**" referente ao Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Tal acesso justifica-se pelo fato da necessidade de direcionamento da pesquisa e o seu respectivo questionário para o público alvo, que se trata dos(as) professores(as) programados(as) na disciplina de Educação Física da Rede Estadual no Território Médio Sudoeste.
2. Para tanto, necessitamos especificamente da lista nominal com as informações e contato (e-mail e/ou telefone) dos (as) professores (as) que se encaixam no perfil da pesquisa.
3. Dúvidas em relação à solicitação poderão ser esclarecidas por mim, Pablo Amaral Porto, por meio dos seguintes contatos: [pablo.porto@nova.educacao.ba.gov.br](mailto:pablo.porto@nova.educacao.ba.gov.br) e pelo *telefone* (77)98851-7713.

Atenciosamente,

PABLO AMARAL PORTO  
Professor da Rede Estadual  
Alunos de Pós-Graduação  
UESB

**CAMINHOS DE APOIO  
AO ENSINO PARA A**

**EDUCAÇÃO  
FÍSICA  
NO ENSINO  
MÉDIO**



Recurso Educacional

AUTOR: PABLO AMARAL PORTO



**UESB**  
Universidade Estadual  
do Sudoeste da Bahia  
Campus de Jequié - Bahia



**PROEF**  
Mestrado Profissional de  
Educação Física em Rede Nacional



**PROEF**

**Educação Física em Rede Nacional**



**UESB**

Universidade Estadual  
do Sudoeste da Bahia

Campus de Jequié - Bahia

# CAMINHOS DE APOIO AO ENSINO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

REALIZAÇÃO

EXECUÇÃO

Profº Pablo Amaral Porto

SUPERVISÃO GERAL

Profº Dr. César Pimentel Figueirêdo Primo

ILUSTRAÇÕES

CANVA.COM E GOOGLE IMAGENS

IMAGENS

FOTOS EXTRAÍDAS DE SITES DE DOMÍNIO PÚBLICO

JEQUIÉ - BAHIA

2025



Ficha Catalográfica:

Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional

P853c Porto, Pablo Amaral.  
Caminhos de apoio ao ensino para a Educação Física no ensino médio /  
Pablo Amaral Porto. - 2025.  
21f. : il., color.

Orientador: Prof. Dr. César Pimentel Figueirêdo Primo.  
Recurso Educacional (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste  
da Bahia, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede  
Nacional - PROEF. Jequié, 2025.

1. Educação Física. 2. Lutas. 3. Práticas Corporais de Aventura. 4.  
Capoeira. 5. Ensino Médio. I. Primo Figueirêdo, César Pimentel. II.  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. III. Programa de Mestrado  
Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF. IV. Título.

CDD - 372.86

Catálogo na fonte: Bibliotecária Eridiana Souza Silva - CRB-5/2129  
UESB - Campus Jequié/BA

Referência da Dissertação:

PORTO, Pablo Amaral. Documentos Curriculares Orientadores e a Sistematização dos Conteúdos do Componente Curricular Educação Física na Rede Estadual de Ensino do Território Médio Sudoeste Baiano. Orientador: Prof. Dr. César Pimentel Figueirêdo Primo. 2025. 87 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2025.

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO . . . . .** / **pág. 6**

**PRÁTICAS CORPORAIS  
DE AVENTURA . . . . .** / **pág. 8**

**LUTAS . . . . .** / **pág. 12**

**SUGESTÕES  
DE MATERIAIS . . . . .** / **pág. 19**

**REFERÊNCIAS . . . . .** / **pág. 21**



# APRESENTAÇÃO

Ao pensar o Recurso Educacional como uma construção que favorece a prática pedagógica, tornamos pública a pesquisa realizada durante o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, (PROEF), vinculada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Jequié, a fim de demonstrar sua relevância e suas contribuições para a qualificação da educação básica.

Esta produção está diretamente vinculada à dissertação “Documentos Curriculares Orientadores e a Sistematização dos Conteúdos do Componente Curricular Educação Física da Rede Estadual de Ensino no Território Médio Sudoeste Baiano”, sob a orientação do professor Dr. César Pimentel Figueirêdo Primo, sendo que sua proposição está diretamente relacionada aos resultados encontrados na pesquisa. Este caderno apresenta propostas pedagógicas a serem levadas aos(às) professores(as) de Educação Física, bem como a possibilidade de aplicação das aulas propostas junto aos(as) estudantes do ensino médio.

De acordo com os objetivos do estudo, buscamos produzir um caderno de aprendizagens, em formato digital, com orientações didáticas de sistematização daqueles conteúdos sugeridos pelos documentos orientadores, porém menos abordados pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa. Além disso, pretende-se:

- a) propor ao estudante diversas vivências da Educação Física para além da prática esportiva;***
- b) proporcionar mais uma possibilidade de atuação para o(à) professor(a) de Educação Física, abordando conteúdos da disciplina que não são tão populares;***
- c) indicar um conjunto de materiais adicionais para estudo e aplicação nas aulas de Educação Física;***
- d) apresentar atividades complementares, de caráter formativo, que permitam o aprofundamento da aprendizagem realizada.***

Através do questionário aplicado na pesquisa e respondido pelos(as) professores(as) que lecionam a disciplina Educação Física nas escolas da rede estadual deste território, evidenciou-se que determinados conteúdos eram, de certa forma, negligenciados no planejamento destes(as) docentes. Ao mesmo tempo, percebeu-se o interesse em abordá-los, embora, por algum motivo, isso não ocorresse. Com isso, a ideia deste material é servir como mais uma ferramenta de apoio aos(às) professores(as) de Educação Física na diversificação de suas aulas, contemplando práticas corporais que não fazem parte do seu planejamento habitual.

Acreditamos ser importante ouvir os anseios dos educadores, assim como esperamos que estes sejam sensíveis as aspirações de seus alunos, “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 2018, p. 111). Dessa forma, a relevância desta produção decorre do sentimento de pertença no qual ela está inserida, considerando a realidade do território.

Os conteúdos da Educação Física abordados nesta produção são as **Práticas Corporais de Aventura** e as **Lutas**, que, como mencionado anteriormente, estão entre aqueles menos presentes no planejamento desses(as) docentes. É importante ressaltar, mais uma vez, que esta é a realidade de boa parte das escolas estaduais que compõem o Território Médio Sudoeste da Bahia, formado por 13 municípios e 16 unidades escolares, ou seja, trata-se de um recorte territorial, podendo não se tratar de uma realidade macro.

O desenvolvimento deste material representa mais uma possibilidade de contribuição para a área de Educação Física. Embora existam outras ferramentas similares, esta é baseada numa realidade específica, fruto de uma pesquisa acadêmica e das possíveis necessidades constatadas. Porém, é importante destacar que esta proposição não garante sua efetiva aplicação junto aos estudantes, tampouco a forma como será abordado pelos(as) docentes:

*[...] apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e de aprender (SOARES e CUNHA, 2010, p. 24).*

Aproveitamos, também, a oportunidade para destacar que o material estruturado não tem o objetivo de assumir a função de organizador curricular nem de controlador do trabalho do(a) professor(a), mas sim de se constituir como um recurso didático, podendo atuar como facilitador no processo de ensino-aprendizagem e na prática docente. Diferente de outros documentos oficiais com caráter obrigatório, o nosso caderno de aprendizagens caracteriza-se com uma proposta, baseada no anseio dos(as) professores(as) pesquisados(as), de diversificação na prática pedagógica do componente curricular Educação Física.

Acreditamos na potencialidade deste Recurso Educacional, e em como ele pode impactar positivamente os(as) estudantes da rede pública, por meio da mediação de seus(suas) professores(as), com o intuito de fortalecer a Educação Física Escolar em suas diversas possibilidades.





## Aula 01 e 02: Introdução às PCA

- ✓ Objetivo: Apresentar o conteúdo Práticas Corporais de Aventura, definindo conceitos e aproximando-o dos(as) estudantes.
- ✓ Leia o texto e responda as questões a seguir:

### Práticas corporais de aventura

As práticas corporais de aventura (PCA) são um conjunto de atividades caracterizadas geralmente por desafiar e aproveitar os ambientes físicos, lidar com riscos e perigos advindos da imprevisibilidade, oferecer emoções diversificadas e subverter modelos padronizados para estar e se movimentar nos meios urbano e na natureza.

Inicialmente realizadas em ambientes naturais, essas práticas surgiram em parte pelo desejo de conhecer outros lugares, ter novas experiências, viver diferentes percepções em meio à natureza, romper com a rotina, aproveitar momentos de lazer e obter prazer pela sensação de instabilidade e risco que envolvem essas práticas.

### Práticas corporais de aventura na natureza

Segundo a BNCC, as práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar a imprevisibilidade dos ambientes físicos naturais (terra, ar e água) na geração de sensações de vertigem por meio de riscos controlados. São exemplos a corrida de orientação, mountain bike, escalada, alpinismo, rapel, tirolesa, arvorismo, surfe, stand up paddle, mergulho, paraquedismo, voo de asa delta etc.



**A questão do meio ambiente nas práticas corporais de aventura na natureza.** O estudo das práticas corporais de aventura na natureza possibilita discussões importantes a respeito da relação entre praticantes e meio ambiente, considerando a natureza enquanto espaço usado nessas atividades pelo aproveitamento dos meios físicos (água, ar e terra). Desse modo, a ocorrência das PCA na natureza está diretamente ligada à utilização responsável dos espaços naturais, cuidando para sua manutenção. Esse debate também está alinhado ao exercício da cidadania sob o viés de ocupação dos espaços coletivamente. Cada indivíduo pertencente à sociedade deve ter clareza de seus direitos e deveres para com a preservação do meio ambiente.

### **O ensino das práticas corporais de aventura na escola**

As práticas corporais de aventura surgem na BNCC pela primeira vez como conteúdos da Educação Física Escolar. Essas práticas vêm crescendo nos últimos tempos e disseminando-se entre crianças, adolescentes e jovens. Esse crescimento ficou evidente com a inclusão de modalidades como skate, escalada e surfe nas Olimpíadas do Japão de 2020. A tematização dessas práticas na escola constitui um desafio para muitos(as) professores(as). Em um artigo de pesquisa bibliográfica sobre o assunto, Oliveira et al. (2020) refere-se às principais dificuldades encontradas pelos professores na organização dessas práticas na escola. Entre elas, destacam-se a falta de locais apropriados, carência de materiais, incompreensão da escola sobre os conteúdos da Educação Física e o pouco conhecimento dos professores sobre esses conteúdos.



## **QUESTÕES PARA DISCUSSÃO**

- 1) Você já praticou ou assistiu a alguma dessas modalidades citadas no texto? Conte-nos sobre essa experiência.
- 2) Na sua opinião, quais dessas modalidades seriam viáveis de serem praticadas nas aulas de Educação Física? Explique como essa prática poderia ocorrer.



Em seguida, discutir as questões a partir das respostas dos alunos.



### Aula 03: Adaptação das PCA

- ✓ Objetivos: Adaptar às PCA à realidade dos(as) estudantes, incentivando a criatividade e a construção coletiva.
- ✓ Dividir a turma em grupos, de acordo com sua realidade. Em seguida, solicitar que caminhem pela escola ou por espaços próximos, observando formas de adaptação das PCA nesses locais (ex: gramados, caixas de areia, rampas, escadarias, grades, rampas, árvores...). Os grupos deverão fazer anotações sistematizadas sobre como essas vivências poderiam ocorrer, considerando os materiais disponíveis na unidade escolar. É importante destacar, o fator segurança, critério fundamental para a realização das atividades propostas.



### Aulas 04 e 05: Vivências práticas

- ✓ Objetivo: Vivenciar a PCA dentro das possibilidades da turma.
- ✓ Experimentar as atividades propostas pelos grupos com a intermediação do(a) professor(a), atentando-se às questões relativas à segurança dos(as) estudantes.

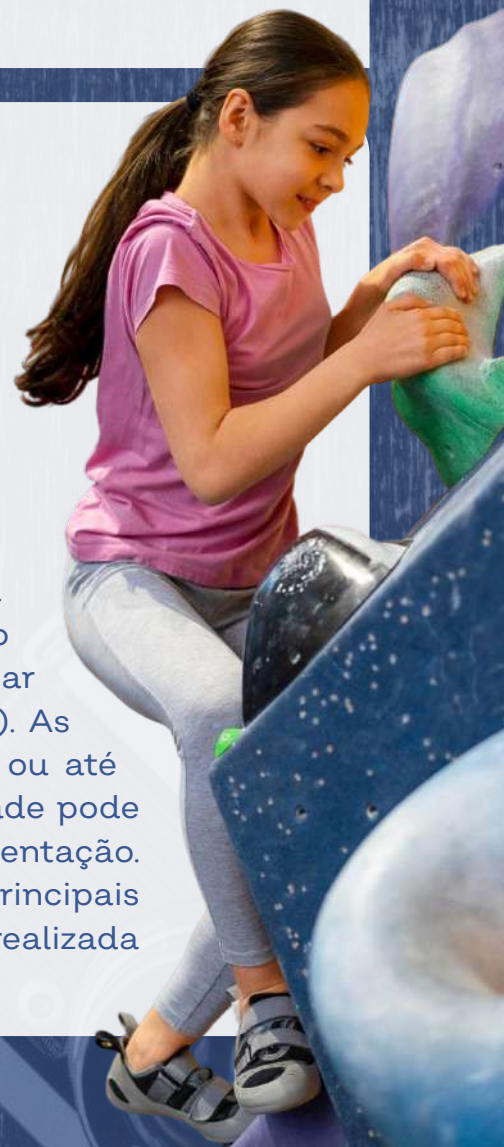


### Aula 06 e 07: Simulação de escalada

- ✓ Objetivo: Adaptar a vivência das PCA.
- ✓ O(A) professor(a) fará uma breve introdução sobre a modalidade de escalada, apresentando suas principais características (Indicação de vídeo no QR Code abaixo).



- ✓ Já na quadra da escola ou em espaço amplo, será proposto que os alunos atravessem de um lado para o outro utilizando 4 apoios (pés e mãos), podendo tocar apenas nas marcações realizadas pelo(a) professor(a). As marcações podem ser feitas com giz, fitas adesivas, ou até mesmo com os calçados dos(as) estudantes. A atividade pode ser realizada em formato de competição ou de experimentação. Ao final da aula, solicitar que os alunos relatem as principais dificuldades encontradas e relacionem a adaptação realizada com a prática da escalada real.





## Aula 08: Conhecendo a Corrida de Orientação

- ✓ Objetivos: Apresentar e construir conceitos acerca da modalidade.
- ✓ O objetivo da corrida de orientação é passar por pontos de controle em um terreno desconhecido, no menor tempo possível, com auxílio apenas de um mapa e uma bússola. A leitura do mapa é essencial para os participantes, pois nele estão presentes as simbologias que revelam as melhores rotas e obstáculos no caminho. Logo, não basta ser ágil na corrida, é preciso utilizar o raciocínio geográfico para interpretar o mapa e tomar as melhores decisões de percurso.
- ✓ Apresentar os fundamentos da modalidade: mapa, bússola e percurso.
- ✓ Provocação/Reflexão para os(as) estudantes: De que forma poderíamos vivenciar esta modalidade na escola?
- ✓ A partir das ideias apresentadas, discutir as possibilidades existentes.



## Aula 09, 10 e 11: Desenvolvendo a Corrida de Orientação

- ✓ Objetivo: Vivenciar a modalidade, desenvolvendo o raciocínio lógico e as diversas possibilidades de interpretação.
- ✓ Dividir a turma em 4 grupos e solicitar que cada um desenvolva um mapa da escola (pode ser feito manualmente ou em formato digital). Após a conclusão das produções, a turma decidirá qual mapa será utilizado na corrida.
- ✓ A partir da escolha do melhor mapa, o(a) professor(a) realizará as marcações necessárias, identificando os pontos de controle onde os prismas (Qr Code) estarão escondidos. Cada prisma deve ser encontrado pelos grupos, obedecendo uma ordem sequencial. Lembrando que cada Qr Code dará acesso a uma pergunta (sobre a disciplina ou de caráter multidisciplinar) que deverá ser respondida corretamente em uma lista entregue a cada grupo. O(a) professor(a), com antecedência, deverá esconder os prismas nos espaços identificados no mapa.
- ✓ No momento da corrida, cada equipe será liberada com um intervalo de 5 minutos entre elas. Após identificar todos os prismas, as equipes deverão responder as perguntas na ordem correta e entregar a lista para ao(à) professor(a). Vencerá a equipe que respectivamente: 1) acertar a ordem das perguntas; 2) acertar o maior número de respostas; 3) entregar a lista em menor tempo.
- ✓ A atividade pode e deve ser adaptada de acordo com a realidade de cada contexto escolar, enriquecendo ainda mais a experiência.



### Aula 01: Introdução às Lutas

- ✓ Objetivos: Apresentar e construir conceitos acerca do conteúdo.
- ✓ A ideia inicial é discutir a questão “O que entendem por lutas?”. A partir desse questionamento, ouvir os alunos e tentar provocar aqueles que já praticaram algum tipo de luta a compartilharem as suas experiências com o restante da turma.



### Aula 02: Lutas e o elemento da força (Cabo de guerra e queda de braço)

- ✓ Objetivos: Vivenciar elementos da luta e perceber suas possibilidades.
- ✓ Será proposta à turma uma competição de Cabo de Guerra, envolvendo grupos previamente divididos. Além disso, haverá a experiência com a queda de braço (braço de ferro), em que os participantes se enfrentarão aleatoriamente, sem a necessidade de uma disputa sistematizada. Nesse momento, é possível fazer com que os(as) alunos(as) reflitam sobre a questão de gênero nas práticas corporais, já que meninos e meninas disputarão entre si.
- ✓ A partir das experiências vivenciadas, o(a) professor(a) poderá provocar os(as) alunos(as) a refletirem se houve algum outro elemento envolvido na prática além da força. A partir da reflexão coletiva, poderá ser estabelecida uma relação entre a luta e as técnicas envolvidas, demonstrando que a força não é o único elemento, e que uma técnica bem aplicada pode até mesmo subjugar-la (retomar a questão do gênero).



### Aula 03: Contexto histórico das lutas

- ✓ Objetivos: Contextualizar o surgimento das lutas e relacioná-las com diferentes momentos históricos.
- ✓ Demonstrar como, na pré-história, os elementos das lutas estavam presentes nas situações de necessidade de sobrevivência dos seres humanos: caça, pesca, defesa, ataque, conquista de territórios. É importante deixar claro que naquele momento não existia uma sistematização das lutas como estruturam-se hoje em dia.
- ✓ Discutir com os(as) estudantes como as lutas perdem seu caráter estritamente militar após o surgimento das armas de fogo, e como seus mestres passaram a atribuir um caráter filosófico para a sua prática, destacando os aprendizados que elas podem proporcionar. O(A) professor(a) pode apresentar os benefícios das artes marciais e como elas podem contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano.
- ✓ Promover uma pesquisa sobre as modalidades de artes marciais mais antigas e contemporâneas, buscando caracterizar cada uma delas e abordar também seu contexto histórico.



### Aula 04: Contexto histórico das lutas

- ✓ Objetivo: Vivenciar, na prática, como os elementos das lutas eram utilizados na pré-história.
- ✓ Será proposta a vivência da brincadeira chamada “Travessia”: a turma será dividida em dois ou mais grupos, e o objetivo da atividade é atravessar de um lado para o outro da quadra (de uma área a outra do gol) sem ser baleado pelo adversário. Cada equipe terá momentos de ataque (baleando) e defesa (atravessando e desviando das bolas). Para uma melhor dinâmica, o(a) professor(a) pode atribuir um ponto para cada aluno que a equipe conseguiu balear, vencendo a atividade o grupo que marcar mais pontos.
- ✓ É importante que o(a) professor(a) auxilie os alunos a perceberem os elementos da lutas presentes nessa atividade, relacionando-os com as discussões da última aula.



## Aulas 05 e 06: Luta, briga e violência

- ✓ Objetivos: Conceituar cada termo e demonstrar as diferenças existentes.
- ✓ Apresentar as características da luta e da briga, e discutir as diferenças existentes entre ambas:



**Lutas:** são sistemas para treinamento de combate, geralmente sem uso de armas, com regras bem estabelecidas. Podem ser praticadas como treinamento militar ou policial, como defesa pessoal, como filosofia de vida (de acordo com seus princípios) ou como esporte. Observa-se a presença do respeito entre os praticantes, a disciplina (obediência ao mestre) e não há violência.



**Brigas:** combate corpo-a-corpo ilegal. Ao contrário das lutas, uma briga pode envolver armas, vários adversários e não tem regras. Está sempre presente a violência e muitas vezes resultam em ferimentos graves ou mesmo a morte.

Pedir que os(as) alunos(as) pesquisem o conceito da palavra “violência” (sala de informática ou celular). A partir dos resultados encontrados, levantar o seguinte questionamento: “As lutas podem ser consideradas violentas?” O(A) professor(a) deverá mediar o debate, inclusive trazendo exemplos de casos de violência em diferentes modalidades esportivas.



## Aula 07: Jogos de oposição

- ✓ Objetivos: Vivenciar atividades lúdicas de confronto, aproximando os(as) estudantes das habilidades envolvidas nas lutas.
- ✓ Os(As) alunos(as), em duplas (onde um enfrentará o outro) e posicionados no círculo central da quadra, deverão, com as mãos entrelaçadas, tentar desequilibrar o colega e fazê-lo pisar fora do espaço demarcado. Regras: não é permitido usar as pernas nem a cabeça para empurrar o adversário; o desequilíbrio deve ser promovido apenas pelo contato entre as mãos dos oponentes, que deverão permanecer entrelaçadas durante toda a atividade. É importante que haja troca constante de duplas e que meninas e meninos interajam entre si.
- ✓ Tentar derrubar a bola do adversário: no mesmo espaço da atividade anterior, e também divididos em duplas, cada participante deverá segurar um cone com uma bola equilibrada sobre ele. O objetivo da atividade é tentar derrubar a bola do adversário e ao mesmo tempo proteger a sua.
- ✓ Em ambas as atividades o(a) professor(a) deverá prezar pela segurança e integridade física dos(as) participantes. O sistema de disputa pode ser organizado em formato de competição ou de vivência livre.



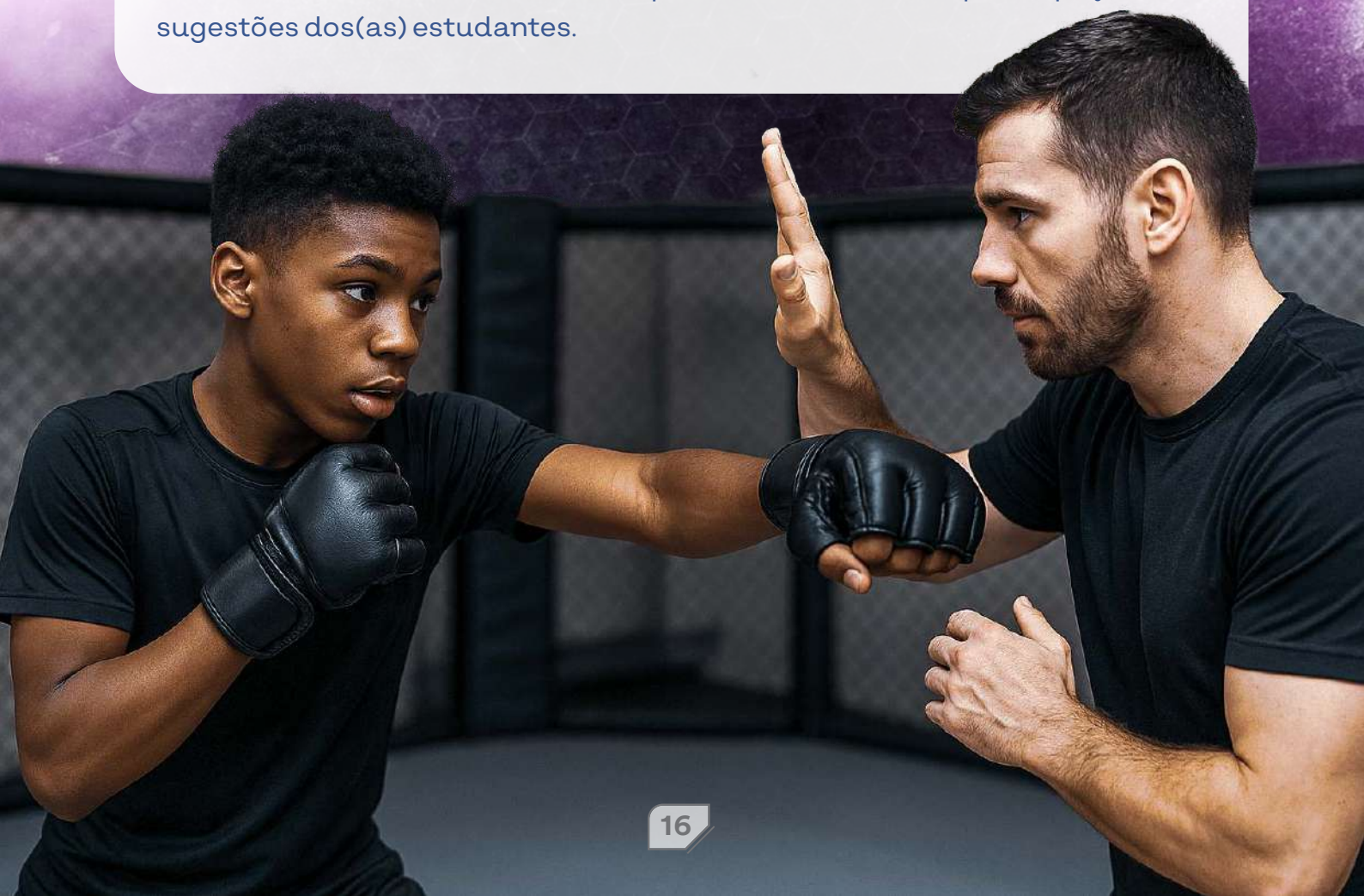
## Aulas 08 e 09: Artes Marciais Mistas (MMA)

- ✓ Objetivos: Apresentar a modalidade aos(às) estudantes e discutir a questão de gênero nos esportes.
- ✓ Em uma aula expositiva e participativa, o(a) professor(a) poderá abordar o contexto histórico, principais características e regras do MMA. Isso pode ser feito por meio de slides ou pela leitura e discussão de textos que tratem sobre o assunto (utilizar os materiais das sugestões indicadas).
- ✓ Após a abordagem, o(a) professor(a) poderá apresentar alguns vídeos de lutas femininas e masculinas de MMA. A partir da apresentação dos vídeos, solicitar que os alunos pesquisem a biografia de um atleta masculino e uma atleta feminina da modalidade.
- ✓ A partir da pesquisa realizada pelos(as) estudantes, promover uma discussão e levantar o questionamento: “As mulheres têm espaço no MMA? Elas possuem o mesmo destaque que os homens?”



## Aula 10: Jogos de oposição

- ✓ **Objetivos:** Vivenciar atividades lúdicas de confronto, aproximando os estudantes das habilidades envolvidas nas lutas, inclusive no MMA.
- ✓ **Vivência do jogo “Rouba o colete”:** os alunos, dispostos em um espaço demarcado (ringue adaptado) e organizados em duplas (onde irão se enfrentar), participarão da atividade. O jogo consiste em proteger o colete (ou camiseta) que estará preso no short, enquanto tentam “roubar” o colete do adversário. Quem conseguir retirar o colete primeiro será o vencedor. Os coletes podem ficar presos por dentro do short, ou mesmo no bolso, sendo importante lembrar que uma parte visível do colete deve permanecer para fora. O formato de disputa ficará a critério do(a) professor(a), considerando a opinião dos(as) estudantes.
- ✓ Uma segunda forma de vivência seria a competição mútua, na qual todos participam ao mesmo tempo, tentando proteger o próprio colete enquanto tentam coletar o maior número possível de coletes dos(as) colegas. Ao final, quando todos tiverem seus coletes “roubados”, o vencedor será aquele que conseguiu capturar o maior número de coletes dos(as) colegas.
- ✓ Algumas regras, como não segurar seu próprio colete ou não retirar os que já estiverem nas mãos dos colegas, podem ajudar na organização da atividade. Outras regras podem ser construídas coletivamente, de acordo com os acontecimentos durante a prática, valorizando a participação e as sugestões dos(as) estudantes.





## Aulas 11, 12 e 13: Capoeira

**Obs:** Ahamos importante abordar a capoeira separadamente, por acreditarmos em sua relevância no que diz respeito à identidade cultural brasileira e a toda sua representatividade no cenário de resistência à escravidão.

- ✔ Objetivo: Fortalecer a cultura afro-brasileira nos espaços escolares.
- ✔ O(A) professor(a), através de uma aula expositiva participativa (com slides, vídeos, textos..), pode explorar os aspectos históricos, culturais, técnicos e musicais da Capoeira (utilizar os materiais das sugestões indicadas). Deve ser levada em consideração as experiências dos(as) estudantes em relação a esta prática corporal, sempre buscando o compartilhamento de experiências.
- ✔ Na aula prática, o(a) professor(a) pode convidar um grupo de capoeira da cidade para realizar uma aula de iniciação e demonstração, apresentando também os instrumentos musicais e reforçando as informações sobre o contexto histórico e os aspectos culturais envolvidos. Caso isso não seja possível, o(a) professor(a) pode promover uma vivência com algumas técnicas básicas, culminando em uma roda de Capoeira, implementando os golpes e cantigas aprendidas previamente (utilizar os materiais das sugestões indicadas).





Realizar a leitura do trecho a seguir, junto com os(as) estudantes, para posterior discussão:

A Capoeira no Brasil originou-se devido à necessidade dos negros de resistirem a situações que eram submetidos num processo exploratório de sua mão de obra pelos senhores de escravos. Nesta perspectiva os negros escravizados, buscando uma forma de autodefesa desenvolveram uma forma de lutar impregnada de traços culturais de seu país de origem. Desta forma, a construção da Capoeira apresenta-se como uma manifestação da cultura corporal brasileira, construída num contexto histórico de escravidão, onde pessoas oriundas de países africanos escravizadas, subjugadas procuraram formas de defesa e de se expressar através de música e dança característicos, cada qual com sua função, a dança através da ginga da ludicidade dava a esta manifestação um caráter inofensivo, enquanto o berimbau servia como aviso da chegada de senhores, feitores e capitães do mato. (AREIAS, 1984).



Assistir ao vídeo disponível no QR Code abaixo e, a seguir, discutir as questões norteadoras:



- O que mudou na sua concepção da capoeira após as experiências nas aulas de Educação Física?
- Por que, historicamente, essa prática foi marginalizada?
- Qual é o papel da cultura negra na construção da nossa identidade nacional?

## SUGESTÕES DE MATERIAIS:

A seguir, apresentamos algumas sugestões de materiais que podem auxiliar na abordagem dos conteúdos retratados neste recurso educacional, oferecendo possibilidades de implementação nas sequências pedagógicas sugeridas. A partir dos materiais indicados, novos planejamentos podem — e devem — emergir, considerando a realidade em que cada unidade escolar está inserida. A seguir, agrupadas por temas, apresentamos algumas indicações de sites, textos, vídeos e outros materiais, de forma geral, que podem auxiliar o(a) professor(a) em seu planejamento:

### 1) Práticas Corporais de Aventura (PCA)

 <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/9ano/educacao-fisica/conhecendo-novas-praticas-corporais-de-aventura-na-natureza/6582>

 <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/educacao-fisica/introducao-as-praticas-corporais-de-aventura/6632>

 <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16988/12742>

 <https://www.youtube.com/watch?v=DfEBycSFZaA>

 <https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/eaja/educacao-fisica-corrída-de-orientacao/>

 <https://cienciahoje.org.br/artigo/corrída-de-orientacao-uma-estrategia-pedagogica/>

 <https://www.youtube.com/watch?v=DxZ0Avu0nnw>

 <https://www.youtube.com/watch?v=Oken-SKbjbA>

### 2) Lutas

 [https://cdn.novaescola.org.br/planosdeaula/content/EDF8\\_012LUT01-lutas-do-mundo-aprofundando-aprendizagens-gdol9goq1sj.pdf](https://cdn.novaescola.org.br/planosdeaula/content/EDF8_012LUT01-lutas-do-mundo-aprofundando-aprendizagens-gdol9goq1sj.pdf)

 [https://www.dicaseducacaofisica.info/plano-de-aula-de-lutas-na-escola/#google\\_vignette](https://www.dicaseducacaofisica.info/plano-de-aula-de-lutas-na-escola/#google_vignette)

 <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/869541/2/PE%20-%20SEQU%C3%8ANCIA%20DID%C3%81TICA%20DO%20CONTE%C3%9ADO%20DE%20LUTAS%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20F%C3%8DSICA%20ESCOLAR%20NO%20UNIVERSO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PROFISSIONAL%20E%20TECNOL%C3%93GICA.pdf>

 <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/80615/42570>

 <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2014/5/pdf/00037609.pdf>

 [https://www.youtube.com/watch?v=fV\\_ymn9VUIs](https://www.youtube.com/watch?v=fV_ymn9VUIs)

 [https://www.youtube.com/watch?v=ALt0kf\\_Eb34](https://www.youtube.com/watch?v=ALt0kf_Eb34)

 <https://www.youtube.com/watch?v=E82tZfQpdFI>

### 3) Capoeira



<http://pat.educacao.ba.gov.br/storage/conteudos/conteudos-digitais/guias-pedagogicos/2098.pdf>



<https://planejamentosdeaula.com/plano-de-aula-capoeira-cultura-identidade-e-resistencia-ensino-medio-2o-ano/#gsc.tab=0>



<https://www.youtube.com/watch?v=OBR6DBUmBak>



<https://www.youtube.com/watch?v=fvDS3f7m3y8>



<https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=43311&ext=pdf&k=>



<https://www.youtube.com/watch?v=NzulQ6knoD0>

## REFERÊNCIAS

AREIAS, Almir. O que é capoeira. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BAHIA. Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. volume II. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. Universidade Estadual Paulista. Prograd – Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 51-75, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Revista Fluminense de Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. "Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica." ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. Desafios da educação física escolar: temáticas de formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica (2020).

MENDONÇA, G. P. A. Capoeira na escola: análise e reflexões acerca de sua legitimação nas aulas de Educação Física das escolas estaduais da DIREC 13 – Jequié- Bahia. 2013. Dissertação – (Mestrado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2013.

PEREIRA, V. O. A capoeira e a escola: um olhar etnográfico. Periferia, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 279-303, jan./abr. 2019.

SANTOS, Pires Izabele. Identidade, relações étnico-raciais e a capoeira: os olhares de uma escola. In: OLIVEIRA, Iolanda de. Negro e Educação 4. Linguagens, resistências e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa ANPED, 2007.

SOARES, Sandra Regina. CUNHA, Maria Izabel da. Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p.