

ENSAIOS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PROEF-UESB

Volume 2

Alan de Aquino Rocha
Jonatan dos Santos Silva
Antônio Carlos Santos Silva Pinheiro
ORGANIZADORES

Editora zarte

ENSAIOS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA

NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PROEF-UESB

Volume 2

Alan de Aquino Rocha
Jonatan dos Santos Silva
Antônio Carlos Santos Silva Pinheiro
ORGANIZADORES

ENSAIOS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA

NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PROEF-UESB

Volume 2

Editora zarte

Feira de Santana - Bahia
2026

Copyright © 2026 by Alan de Aquino Rocha, Jonatan dos Santos Silva e Antônio Carlos Santos Silva Pinheiro (Organizadores)

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica: *Editora Zarte*
Capa: *Os Organizadores*
Revisão textual: *João Daniel Guimarães Oliveira*
Revisão de provas: *Os Organizadores*

Conselho Editorial

Claudio André Souza

Danilo Uzêda da Cruz

Eraldo Medeiros Costa Neto

João Daniel Guimarães Oliveira

Maria de Lourdes Novaes Schefler

Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda

Maria Victória Espiñeira González

Zenaide de Oliveira Novais Carneiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E52 Ensaios sobre a educação física na educação básica no PROEF-UESB [recurso eletrônico] : volume 2 / Alan de Aquino Rocha, Jonatan dos Santos Silva, Antônio Carlos Santos Silva Pinheiro, organizadores. – Feira de Santana : Editora Zarte, 2026.
191 p.: il.

Ebook.
Formato: PDF.
ISBN 978-65-83341-37-2

DOI 10.29327/5990285

1. Educação Física – ensino. 2. Educação básica. 3. Programa de Mestrado Profissional de Educação Física em Rede Nacional (PROEF UESB). I. Rocha, Alan de Aquino, org.. II. Silva, Jonatan dos Santos, org.. III. Pinheiro, Antônio Carlos Santos Silva, org..

CDU 796:37

Elaboração: Luis Ricardo Andrade da Silva – Bibliotecário – CRB 5/1790



Todos os direitos desta edição reservados à
Editora Zarte
Rua Nacional nº 300 A, Parque Ipê - CEP: 44054-064
Feira de Santana, BA
Telefone: (71) 99116-6034 WhatsApp
E-mail: zartegraf@gmail.com
@editorazarte
https://www.editorazarte.art.br/

SUMÁRIO

PREFÁCIO 7

APRESENTAÇÃO 13

Bloco 1 - **FUNDAMENTOS E POLÍTICAS CURRICULARES**

1- PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O PLANEJAMENTO DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM ESCOLAS PÚBLICAS DE FEIRA DE SANTANA (BA) 21
Manuela Lopes de Andrade
João Danilo Batista de Oliveira

2- REPRESENTAÇÃO DO ESPORTE NOS DOCUMENTOS CURRICULARES REFERENCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO NORDESTE DO BRASIL 39
Everaldo Alves Junior
Aline Machado
Roberto Gondim Pires

3- DOCUMENTOS CURRICULARES ORIENTADORES E A SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO TERRITÓRIO MÉDIO SUDOESTE BAIANO 59
Pablo Amaral Porto
César Pimentel Figueirêdo Primo

4- PROMOÇÃO DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM SITE COLABORATIVO 79
Janaine Botelho Barros Moitinho
Cristiano de Sant'anna Bahia

Bloco 2 - **EDUCAÇÃO FÍSICA, RAÇA, GÊNERO E JUSTIÇA SOCIAL**

5- COMPREENSÃO DO RACISMO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 99
Aloisio dos Santos Oliveira
Christiane Freitas Luna

6- DA INFÂNCIA À QUADRA: CONSTRUÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E A PARTICIPAÇÃO FEMININA EM ATIVIDADES FÍSICO-ESPORTIVAS 117
Liamara Freitas da Fé Martfeld
Christiane Freitas Luna
Priscila Gomes Dornelles Avelino

7- PERCEPÇÃO DO ESPORTE NA VIDA DE ESTUDANTES MULHERES: "POR QUE AS MENINAS NÃO PODEM JOGAR?" 135
Fernanda Caroline Cerqueira Palmeira
Jonatan dos Santos Silva
Antônio Carlos Santos Silva Pinheiro

Bloco 3 - CONTEÚDOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

8- DANÇA COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE DE COLÉGIOS DA POLÍCIA MILITAR DE SALVADOR/BAHIA 155
Quéssia Lorena Nascimento Amaral
Leonardo de Carvalho Duarte

9- NA SALA E NA QUADRA: PISTAS PARA A ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 171
Patricia Schettine Paiva Rocha
Roberto Gondim Pires
Alan de Aquino Rocha

PREFÁCIO

Escrever sobre Educação Física escolar no Brasil contemporâneo é escrever, inevitavelmente, sobre travessias. Travessias humanas, pedagógicas e sociais construídas diariamente por professores e professoras que seguem acreditando na escola pública como espaço de formação, encontro e transformação. Em meio às dificuldades históricas da educação brasileira — precarização do trabalho docente, desigualdades sociais, reformas curriculares fragmentadas e constantes desafios estruturais — permanece vivo o compromisso daqueles que fazem da docência um exercício de resistência e esperança.

É desse movimento que nasce *Ensaios sobre Educação Física na Educação Básica no PROEF-UESB – Volume 2*.

Mais do que uma coletânea acadêmica, esta obra representa o encontro de diferentes trajetórias docentes atravessadas pela pesquisa, pela prática pedagógica e pelo compromisso ético com a educação pública. Os textos aqui reunidos não surgem distantes da realidade escolar; pelo contrário, são produzidos a partir dela. Cada capítulo carrega marcas das experiências vividas nas quadras, nos corredores das escolas, nas reuniões pedagógicas, nos desafios cotidianos enfrentados por professores e estudantes da Educação Básica baiana.

Talvez seja impossível compreender a profundidade desta obra sem olhar para o território de onde ela emerge. Jequié, cidade situada às margens do Rio de Contas, carrega em sua própria paisagem uma metáfora potente para pensar a Educação Física construída na Bahia. O rio atravessa cidades, conecta territórios de identidade, alimenta comunidades e segue seu percurso sem perder sua essência, mesmo diante das mudanças do caminho. Assim também acontece com a Educação Física escolar produzida pelos professores e professoras baianos: uma prática que se transforma, resiste e se reinventa sem romper seus vínculos com os sujeitos, culturas e territórios que lhe dão sentido.

Mas existe também outro território simbólico que atravessa esta obra: o chão da quadra. É nele que a Educação Física escolar revela sua

face mais humana. O chão da quadra guarda marcas invisíveis de passos, quedas, jogos, conflitos, descobertas e afetos. É espaço onde muitos estudantes aprendem, talvez pela primeira vez, o significado do coletivo, do respeito às diferenças, da convivência e do pertencimento. Assim como o Rio de Contas desenha caminhos entre cidades e comunidades, o chão da quadra também constrói travessias: aproxima corpos, conecta histórias e transforma experiências individuais em vivências compartilhadas.

Ao percorrer diferentes regiões da Bahia, o Rio de Contas encontra realidades diversas, mas continua produzindo encontros. Da mesma forma, esta coletânea aproxima experiências de Jequié, Feira de Santana, Salvador, zonas rurais e tantos outros espaços marcados por especificidades culturais, sociais e educacionais próprias. Os autores revelam que não existe uma única forma de pensar a Educação Física escolar, mas múltiplas maneiras de ensinar, aprender e construir conhecimento a partir das vivências concretas dos territórios.

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) tem desempenhado papel fundamental nesse processo. Em um cenário nacional marcado pela desvalorização docente e pelas dificuldades de acesso à formação continuada, o PROEF consolidou-se como espaço de fortalecimento profissional, valorização da pesquisa aplicada e aproximação entre universidade e escola pública. Mais do que formar mestres, o programa tem possibilitado que professores pesquisem suas próprias práticas, sistematizem experiências pedagógicas e produzam conhecimento comprometido com as demandas reais da Educação Básica.

Na Bahia, esse movimento ganha relevância ainda maior. Pensar Educação Física escolar em um estado de dimensões continentais, marcado por profundas desigualdades sociais e pela riqueza de suas manifestações culturais, exige sensibilidade pedagógica, compromisso político e capacidade de diálogo com os diferentes contextos educacionais. As pesquisas presentes nesta obra revelam justamente esse esforço coletivo de compreender a escola pública em sua complexidade humana, histórica e social.

Ao longo dos capítulos, os leitores encontrarão reflexões sobre currículo, planejamento pedagógico, esporte, dança, gênero, raça, saúde,

cultura corporal e organização do ensino. No entanto, o que atravessa verdadeiramente todos os textos é a preocupação com as pessoas: estudantes, professores, comunidades e sujeitos historicamente invisibilizados pelas estruturas educacionais e sociais.

Os autores discutem os desafios do planejamento docente diante das reformas curriculares; refletem sobre as tensões presentes no ensino do esporte; problematizam o racismo estrutural e as desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física; defendem práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e democráticas; e reafirmam a necessidade de compreender o corpo não apenas como dimensão biológica ou técnica, mas como território de memória, identidade, cultura e pertencimento.

Talvez uma das maiores potências desta obra esteja exatamente na forma como aproxima teoria e prática sem hierarquizar nenhuma delas. Os textos revelam professores-pesquisadores que escrevem não a partir de uma realidade abstrata, mas das experiências concretas vividas no cotidiano escolar. São produções que carregam o peso das dificuldades enfrentadas nas redes públicas de ensino, mas também a sensibilidade daqueles que seguem acreditando na potência transformadora da educação.

Há, nesta coletânea, uma Educação Física profundamente humana. Uma Educação Física que reconhece as diferenças, valoriza os territórios culturais, acolhe experiências diversas e compreende a escola pública como espaço legítimo de produção de conhecimento e emancipação social. Em tempos de intensificação das desigualdades e de fragilização dos espaços coletivos de formação humana, defender uma Educação Física crítica torna-se também um compromisso político e ético.

E talvez nenhum espaço represente melhor essa construção do que o chão da quadra escolar. Muitas vezes quente pelo sol forte das cidades baianas, marcado pelo desgaste do tempo e pelas limitações estruturais da escola pública, é ali que professores reinventam diariamente suas práticas. O chão da quadra ensina sobre improviso, escuta, resistência e humanidade. Ensina que educar também é ocupar espaços incompletos e, ainda assim, produzir encontros significativos. Cada marca naquele piso carrega histórias que os currículos oficiais não conseguem registrar: a criança que venceu a timidez, a estudante que encontrou voz no

jogo coletivo, o professor que transformou escassez em possibilidade pedagógica.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, ao sediar o PROEF, reafirma sua importância histórica na formação de professores e na interiorização da pós-graduação pública no estado. Em um cenário nacional de constantes ataques à ciência e às universidades públicas, iniciativas como esta demonstram que a produção acadêmica comprometida com os problemas reais da sociedade continua sendo fundamental para o fortalecimento da educação brasileira.

Este livro chega às mãos do leitor como convite e também como travessia. Convite para refletir sobre os caminhos da Educação Física escolar e travessia construída por sujeitos que transformaram suas experiências docentes em conhecimento compartilhado. Cada capítulo amplia margens, aproxima realidades e fortalece o entendimento de que a escola pública segue sendo espaço de resistência, criação e esperança.

Porque, assim como o Rio de Contas percorre silenciosamente diferentes territórios da Bahia, atravessando cidades, memórias, culturas e modos de vida, a Educação Física construída pelos professores e professoras baianos também segue seu curso alimentando experiências humanas, saberes e possibilidades de transformação social. O rio ensina que nenhum território existe sozinho: suas águas conectam comunidades, sustentam histórias e deixam marcas afetivas e culturais por onde passam. Da mesma forma, esta obra revela uma Educação Física que nasce do encontro entre pessoas, escolas e territórios de identidade distintos, mas unidos pelo compromisso com a formação humana.

Ao seguir seu fluxo entre o sertão, o Sudoeste e tantas outras paisagens baianas, o Rio de Contas parece lembrar que a força não está apenas na chegada, mas na travessia coletiva construída ao longo do caminho. E, assim como suas águas encontram sentido ao tocar diferentes margens, a Educação Física escolar encontra sua maior potência no chão da quadra, onde vidas se cruzam, experiências se constroem e a educação ganha corpo, voz e movimento.

Que esta obra siga como o Rio de Contas: aproximando margens, conectando histórias e alimentando esperanças na construção de uma Educação Física mais humana, crítica e profundamente comprometida com os territórios e com as pessoas que lhes dão sentido.

Boa leitura.

Prof. Dr. Alan de Aquino Rocha
Prof. Dr. Antônio Carlos Santos Silva Pinheiro
Prof. Dr. Jonatan dos Santos Silva
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física
em Rede Nacional (PROEF)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

APRESENTAÇÃO

Esta obra nasce das experiências, inquietações e compromissos de professores e professoras que vivem intensamente os desafios da Educação Física na escola pública brasileira. Mais do que uma coletânea de textos acadêmicos, *Ensaios sobre Educação Física na Educação Básica no PROEF-UESB – Volume 2* representa um movimento coletivo de reflexão, resistência e produção de conhecimento construído a partir da realidade concreta das escolas, dos territórios e das vivências pedagógicas que atravessam o cotidiano docente na Bahia.

Os estudos aqui reunidos foram produzidos no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), desenvolvido na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié-BA, instituição que tem assumido importante protagonismo na formação continuada de professores da Educação Básica. Em tempos marcados por reformas curriculares aceleradas, precarização do trabalho docente, desvalorização da ciência e constantes ataques à escola pública, o PROEF consolida-se como espaço de fortalecimento profissional, formação crítica e valorização da pesquisa comprometida com os problemas reais da educação brasileira.

As pesquisas presentes neste livro revelam algo profundamente significativo: os autores não escrevem distantes da realidade escolar. Pelo contrário, escrevem a partir dela. São professores e professoras que convivem diariamente com os limites estruturais das redes de ensino, com as dificuldades de implementação curricular, com as tensões sociais presentes nas escolas e, sobretudo, com os desafios humanos que atravessam o trabalho pedagógico. É justamente essa proximidade com a prática que torna esta obra tão potente e necessária.

Ao longo das páginas, percebe-se uma Educação Física preocupada não apenas com o movimento corporal em sua dimensão técnica, mas com os sentidos sociais, culturais, históricos e políticos que atravessam os corpos na escola. A cultura corporal aparece aqui como linguagem, memória, identidade, resistência e possibilidade de leitura crítica do

mundo. Cada capítulo revela o esforço de construir práticas pedagógicas mais sensíveis às desigualdades sociais, às diversidades culturais e às urgências contemporâneas da educação pública.

No primeiro bloco, *Fundamentos e Políticas Curriculares*, os autores se debruçam sobre os desafios da organização curricular e do planejamento pedagógico na Educação Física escolar. Abrindo a coletânea, Manuela Lopes de Andrade e João Danilo Batista de Oliveira apresentam uma pesquisa comprometida com a realidade das escolas públicas de Feira de Santana, discutindo a relação entre Pedagogia Histórico-Crítica, currículo e planejamento docente. O estudo revela a preocupação dos autores com a necessidade de superar práticas espontaneístas historicamente presentes na Educação Física escolar, defendendo uma organização do ensino que possibilite aos estudantes o acesso crítico aos conhecimentos da cultura corporal. O texto ainda ganha relevância ao apresentar um produto educacional voltado às Práticas Corporais de Aventura, demonstrando o compromisso do PROEF com intervenções concretas no cotidiano escolar.

Na sequência, Everaldo Alves Junior, Aline Machado e Roberto Gondim Pires ampliam o debate ao investigarem como o esporte vem sendo representado nos documentos curriculares referenciais do Ensino Médio no Nordeste brasileiro. O estudo realiza uma leitura crítica das reformas educacionais recentes e das disputas curriculares presentes na construção dos documentos oficiais. Mais do que analisar o esporte enquanto conteúdo, os autores refletem sobre os projetos de formação humana presentes nos currículos e sobre as maneiras como juventude, cultura e escola vêm sendo pensadas nas políticas educacionais contemporâneas.

Também refletindo sobre currículo e prática pedagógica, Pablo Amaral Porto e César Pimentel Figueirêdo Primo investigam a sistematização dos conteúdos da Educação Física na rede estadual de ensino do território médio sudoeste baiano. O estudo evidencia os desafios enfrentados pelos docentes diante das prescrições curriculares e das exigências institucionais, ao mesmo tempo em que reafirma a importância de uma prática pedagógica contextualizada, crítica e conectada às especificidades dos territórios escolares da Bahia.

Encerrando o primeiro núcleo temático, Janaine Botelho Barros Moitinho e Cristiano de Sant'anna Bahia apresentam uma proposta

voltada à promoção da saúde na Educação Física escolar a partir da construção de um site colaborativo. O texto demonstra sensibilidade às novas demandas educacionais e às possibilidades que as tecnologias oferecem para o fortalecimento do trabalho pedagógico, destacando a importância da construção coletiva de saberes entre professores e estudantes.

O segundo bloco, *Educação Física, Raça, Gênero e Justiça Social*, constitui um dos momentos mais sensíveis e necessários desta obra. Em um estado profundamente marcado pelas heranças afro-brasileiras, pelas desigualdades sociais e pelas múltiplas formas de exclusão historicamente construídas, os estudos aqui reunidos reafirmam que pensar Educação Física escolar também é discutir racismo, gênero, pertencimento, silenciamento e resistência.

Aloisio dos Santos Oliveira e Christiane Freitas Luna refletem sobre a compreensão do racismo nas aulas de Educação Física, problematizando práticas históricas de exclusão que ainda atravessam os espaços escolares. O estudo convida o leitor a pensar sobre as ausências, invisibilidades e preconceitos presentes nas práticas corporais e reafirma a necessidade de uma Educação Física comprometida com o respeito às diferenças, com a valorização das culturas negras e com a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Na sequência, Liamara Freitas da Fé Martfeld, Christiane Freitas Luna e Priscila Gomes Dornelles Avelino discutem as construções sociais de gênero presentes desde a infância e suas implicações na participação feminina em atividades físico-esportivas. O texto revela como meninas ainda crescem cercadas por limitações simbólicas e sociais que influenciam diretamente suas experiências corporais, esportivas e escolares, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às questões de gênero.

Dialogando diretamente com essas reflexões, Fernanda Caroline Cerqueira Palmeira, Jonatan dos Santos Silva e Antônio Carlos Santos Silva Pinheiro dão voz às estudantes mulheres ao investigarem suas percepções sobre o esporte escolar. A pergunta que atravessa o capítulo — "por que as meninas não podem jogar?" — sintetiza dores, exclusões e desigualdades historicamente naturalizadas no ambiente escolar. O estudo aproxima o leitor das experiências dessas jovens estudantes e

reafirma a urgência de uma Educação Física que promova participação, acolhimento e equidade.

No terceiro bloco, *Conteúdos e Práticas Pedagógicas*, a coletânea aproxima ainda mais teoria e prática, trazendo reflexões diretamente ligadas ao cotidiano das aulas de Educação Física. Quéssia Lorena Nascimento Amaral e Leonardo de Carvalho Duarte discutem a dança como conteúdo pedagógico nas aulas de Educação Física da rede de colégios da Polícia Militar de Salvador. Em um contexto historicamente marcado pela rigidez disciplinar e por concepções mais tradicionais de corpo e movimento, os autores demonstram como a dança pode se constituir enquanto linguagem cultural, experiência estética e possibilidade de ampliação das formas de expressão dos estudantes.

Encerrando a obra, Patricia Schettine Paiva Rocha, Roberto Gondim Pires e Alan de Aquino Rocha refletem sobre pistas para a orientação da prática pedagógica na Educação Física escolar. O texto dialoga diretamente com os desafios cotidianos enfrentados pelos professores na organização do trabalho pedagógico e reafirma a importância da intencionalidade docente, do planejamento e da constante reflexão crítica sobre a prática educativa.

Ao percorrer os capítulos desta coletânea, torna-se evidente que os autores compartilham algo que ultrapassa o espaço acadêmico: todos demonstram profundo compromisso com a escola pública e com a formação humana de seus estudantes. São professores e pesquisadores que acreditam na Educação Física como espaço de produção de conhecimento, construção de cidadania, valorização das culturas e transformação social.

Este livro também evidencia a potência da formação continuada quando articulada às experiências concretas da docência. Em meio às dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Básica brasileira — jornadas exaustivas, ausência de valorização profissional, precarização estrutural e limitações institucionais — os textos aqui reunidos revelam resistência, sensibilidade e esperança pedagógica.

Assim, esta obra apresenta-se como um convite ao diálogo, à reflexão e ao fortalecimento das práticas pedagógicas comprometidas com uma Educação Física mais crítica, democrática, inclusiva e humana. Que estas páginas inspirem outros professores, estudantes e pesquisadores a

seguirem acreditando na potência da escola pública, na importância da ciência e no papel transformador da educação.

Porque, apesar das dificuldades, seguimos ensinando, pesquisando e acreditando que a Educação Física escolar pode — e deve — contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, sensível e humana.

Prof. Dr. Alan de Aquino Rocha
Prof. Dr. Antônio Carlos Santos Silva Pinheiro
Prof. Dr. Jonatan dos Santos Silva

Bloco 1

FUNDAMENTOS E POLÍTICAS CURRICULARES

1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O PLANEJAMENTO DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM ESCOLAS PÚBLICAS DE FEIRA DE SANTANA (BA)

Manuela Lopes de Andrade
João Danilo Batista de Oliveira

DOI: 10.29327/5990285.1-1

INTRODUÇÃO

A realidade educacional é ponto fulcral nas questões que surgem ao longo da carreira docente. Tonet (2013) defende que essa realidade articula singularidade, particularidade e universalidade; já Escobar (1993) aponta que ela serve como direcionadora na busca de práticas pedagógicas que atendam às problemáticas educacionais, especialmente no contexto dos conflitos sociais que cercam o ambiente escolar e o trabalho do professor.

À luz da pedagogia histórico-crítica, essa realidade não é apenas contexto, mas a própria prática social que deve fundamentar a prática educativa: é nela que emergem as necessidades formativas e os conteúdos que precisam ser sistematizados.

A Educação Física, historicamente, teve a teoria subordinada à prática, o que contribuiu para sua desvalorização, pois a área muitas vezes se concentrou no "saber fazer" em detrimento do "saber sobre" (Betti, 1992). Esse contexto levou à simplificação do ensino da disciplina, em que tanto os conhecimentos específicos quanto a própria área eram vistos como acessíveis a qualquer pessoa. Tal compreensão expressa aquilo que Saviani (2008) denominou prática pedagógica espontaneísta, desarticulada do conhecimento sistematizado e, portanto, incapaz de desenvolver o homem omnilateral.

A organização do trabalho pedagógico em Educação Física busca superar esse desafio por meio de uma "teoria da prática" (Betti; Betti, 1996), articulando teoria e prática, reconhecendo que a prática é a razão de ser da teoria. Essa articulação corresponde ao que Gasparin (2012) destaca como movimento dialético em que os conteúdos são trabalhados para superar o senso comum e promover o conhecimento conceitual e crítico. Assim, negligenciar a Educação Física escolar é deixar de lado saberes importantes da cultura corporal e sua relação com a cultura geral — para o desenvolvimento dos estudantes — que integram e constituem a formação humana e omnilateral.

Nesse sentido, a pesquisa que resultou neste capítulo investigou como os planos de ensino dos professores de Educação Física estão organizados e como os conteúdos e objetivos de ensino são tratados nas aulas da rede pública municipal de Educação de Feira de Santana (BA). Trata-se de compreender não apenas o que é ensinado, mas com que finalidade, conforme orienta a noção de proposição educativa, na qual finalidades, conteúdos e meios constituem uma unidade (Saviani, 2008).

O estudo também procurou entender a relação entre os planos e as orientações curriculares, além de refletir sobre as influências dos encontros formativos realizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) em 2019. A importância deste estudo está no fato de que ele visa proporcionar uma compreensão mais profunda sobre a organização e a qualidade dos conteúdos ensinados nas aulas de Educação Física.

Aqui adota-se a perspectiva de Soares *et al.* (1992), entendendo que o ensino da Cultura Corporal deve proporcionar a aquisição do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, condição indispensável à formação crítica e emancipatória. Esse entendimento é essencial para que os professores possam aprimorar suas práticas pedagógicas, alinhando melhor os conteúdos e os objetivos de ensino com as orientações curriculares, o que, por sua vez, pode influenciar positivamente o processo de aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa foi motivada por questões sobre os conteúdos específicos abordados nos planos de ensino dos professores e como estes são estruturados. A análise documental e a técnica hermenêutica-dialética foram adotadas para responder à pergunta central: "De que forma e com que finalidade estão organizados os objetos de conhecimento a serem tematizados nas aulas de Educação Física?".

O estudo resultou em um produto educacional[1] composto por duas sequências didáticas, visando não só ampliar a utilização de conteúdos menos abordados, mas também oferecer ferramentas pedagógicas que apoiem os professores em sua prática. A pesquisa revelou que os professores seguem, de maneira geral, as orientações curriculares, demonstrando autonomia, mas também evidenciou a necessidade de uma reflexão contínua para evitar a transposição mecânica das diretrizes sem uma análise crítica.

Tal problemática coincide com a crítica de Saviani (2011), ao afirmar que a simples transposição das prescrições oficiais impede o desenvolvimento de uma prática pedagógica intencionalmente transformadora. O referido estudo, portanto, contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas reflexivas e alinhadas ao projeto formativo emancipador da Educação Física escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

O nosso estudo teve como objetivo analisar os planos de ensino dos professores de Educação Física da rede pública municipal de Feira de Santana, observando os conhecimentos e intenções pedagógicas presentes nesses documentos. Para isso, foi essencial compreender o papel da Educação Física no contexto escolar, o ambiente de ensino, os documentos curriculares e a função do professor como agente social.

A escola é responsável por transmitir os saberes historicamente construídos pela humanidade. Como aponta Saviani (1995, p. 5), "a educação é o ato de produzir, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens". Além de ser um espaço de aprendizado, a escola exerce uma função social, refletindo

1 O referido material pedagógico é intitulado *Práticas Corporais de Aventura: sequências didáticas para os Anos Finais do Ensino Fundamental* (Andrade, 2024), cuja elaboração justifica-se a partir da lacuna existente nos planos de ensino no tocante à unidade temática Práticas Corporais de Aventura. Este material pedagógico foi apresentado no II Congresso Internacional de Educação Física Escolar, pela Universidade Paulista (UNIP), em 2024.

significados culturais e históricos. Libâneo e Silva (2020) destacam a tensão entre os múltiplos objetivos da escola, como a instrução, a socialização, a educação geral e a qualificação profissional, revelando a complexidade do currículo.

Saviani (2016) define o saber escolar como "dosado e sequenciado" para a transmissão no ambiente escolar, vinculando a educação ao currículo, que, por sua vez, organiza as atividades de ensino. O currículo, portanto, deve ser um instrumento de emancipação, promovendo reflexão crítica sobre temas como opressão, empoderamento e justiça. No entanto, no contexto capitalista, o modelo educacional tende a ser reprodutivo, preparando os indivíduos para o mercado de trabalho, como demonstrado pelas reformas educacionais (Libâneo, 2016).

Duarte (2013) argumenta que a transmissão do saber sistematizado visa formar indivíduos com uma relação consciente com seu cotidiano. A Educação Física, ao abordar saberes específicos, pode contribuir na formação dos estudantes, promovendo elocubrações sobre as representações simbólicas da realidade humana. Soares *et al.* (1992) sublinham a função social da Educação Física, que deve permitir que o aluno se aproprie das diferentes manifestações lúdicas da cultura corporal de forma crítica, compreendendo suas determinações históricas.

A Educação Física, ao promover uma reflexão crítica e emancipatória, continua sendo um espaço de resistência aos valores hegemônicos, buscando uma formação omnilateral e transformadora, como defende Taffarel (2009). A categoria Cultura Corporal, formulada pelo Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992), surge como uma crítica ao modelo esportivista da Educação Física brasileira, com o intuito de oferecer uma formação mais ampla e superar o projeto histórico capitalista. Essa abordagem permite que os estudantes se vejam como sujeitos históricos, promovendo uma "luta pela transformação estrutural da sociedade" (Soares *et al.*, 1992, p. 41).

A abordagem crítico-superadora, ao trabalhar com a cultura corporal, visa desenvolver valores como solidariedade, cooperação e emancipação, contrastando com valores de individualismo e submissão (Soares *et al.*, 1992). Assim, a Educação Física se configura como uma ferramenta de humanização, considerando o corpo não apenas do ponto de vista biológico, mas também como resultado das influências culturais que

devem ser respeitadas, conforme defende Vago (2009). Essa perspectiva dialoga com a teoria histórico-crítica, que propõe que o ensino deve partir de uma prática social e a ela retornar, instrumentalizada para uma transformação social.

A organização do ensino da cultura corporal deve ser reflexiva e adaptada à realidade de cada professor, respeitando as diretrizes curriculares e as condições de trabalho. Além disso, o acesso ao conhecimento e a reflexão sobre as práticas corporais precisa ser promovido de forma inclusiva, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, período em que essa fase de transição exige acolhimento e respeito pelas diversas realidades dos estudantes.

Desse modo, o professor de Educação Física desempenha um papel fundamental, mediando o ensino das práticas corporais e necessitando de habilidades para superar desafios e desenvolver estratégias que promovam mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Saviani (2016) destaca que o docente deve possuir conhecimentos atitudinais, críticos e pedagógicos para organizar o currículo e promover uma prática educativa socialmente relevante. Então, na perspectiva histórico-crítica, o trabalho pedagógico exige intencionalidade e rigor, articulando objetivos, conteúdos, método e avaliação em uma abordagem dialética.

A educação no contexto pós-obscurantismo requer formação científica para garantir a qualidade do ensino, especialmente para os estudantes da classe trabalhadora. Segundo Amigues (2004), o trabalho docente vai além de uma tarefa individual, sendo mediado por prescrições e diretrizes de diversas fontes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os planos de ensino.

No caso da Educação Física, o planejamento deve integrar saberes conceituais, corporais e transversais, mas a falta de tempo e a desvalorização desse componente curricular nas escolas representam desafios para os docentes (González; Bracht, 2012). O plano de ensino, quando revisado e ajustado, oferece ao professor a oportunidade de aprimorar sua prática e articular o conteúdo curricular de maneira mais eficaz. Assim, o planejamento deve ser encarado como um processo contínuo, que exige reflexão constante sobre as práticas realizadas, visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Libâneo, 1994).

Em paralelo a isso está a relação entre educação e política que é considerada inseparável, entretanto distinta (Saviani, 2012). As políticas

curriculares, como definem Sacristán (1998) e também Oliveira e Destro (2005), envolvem uma dinâmica histórica em que diferentes atores disputam significados e influenciam a construção do currículo, que vai além dos documentos oficiais. O currículo reflete um projeto de sociedade, moldando os indivíduos e determinando o quê, como e quando ensinar (Silva, 1997). Moreira e Silva (1994) afirmam que ele deve ser analisado dentro de um contexto social e histórico, com base em ideologia, cultura e poder.

O currículo é um produto histórico e coletivo, resultado de disputas entre classes sociais, com implicações ideológicas e políticas (Malanchen; Santos, 2020). As reformas educacionais no Brasil, desde os anos 1990, impulsionadas pela globalização, intensificaram as discussões sobre currículo, especialmente após a Constituição de 1988 e a Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com a LDB, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e, em 2018, a BNCC, que visa estabelecer aprendizagens essenciais, mas também reflete influências do mercado e das políticas educacionais do governo (CBCE, 2017).

A BNCC, embora considerada por alguns uma simplificação do currículo, busca garantir uma formação baseada em competências e habilidades, com foco no mercado de trabalho (Duarte, 2010). Contudo, a redução das dimensões culturais e a exclusão de temas como identidade de gênero nas versões finais da BNCC representam um retrocesso na educação. No âmbito da Educação Física, a BNCC propõe uma abordagem culturalista, mas é criticada por sua fragilidade e inconsistências, limitando as possibilidades pedagógicas (Neira, 2018; Impolcetto; Moreira, 2023).

Na Bahia, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) amplia as orientações da BNCC, considerando as especificidades locais e promovendo uma abordagem mais integradora da Educação Física, com ênfase nas práticas corporais e nas dimensões do conhecimento, como a reflexão sobre a ação e o protagonismo comunitário (Bahia, 2020). A proposta curricular da rede pública municipal de Feira de Santana também reflete essa tendência, alinhando-se às diretrizes da BNCC e a outras abordagens que superam a visão tecnocrática, promovendo uma educação mais contextualizada e integrada às realidades locais.

Em síntese, o currículo educacional é constituído por disputas sociais, políticas e ideológicas. A formação dos docentes, a concepção teórica assumida e o contexto concreto de trabalho são determinantes fundamentais para a implementação efetiva dessas políticas nas práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, pois se concentrou na interação do pesquisador com o objeto de pesquisa, buscando entender o fenômeno de forma holística, além da simples quantificação dos dados (Minayo, 2001). A pesquisa qualitativa, conforme Denzin e Lincoln (2006), foca na interpretação dos fenômenos dentro de seus contextos naturais, considerando os significados que as pessoas atribuem a eles. De acordo com Triviños (1987), ela busca a compreensão de fenômenos dentro de seu contexto social e histórico, e isso se aplica à análise dos planos de ensino na Educação Física da rede pública municipal de Feira de Santana.

A teoria marxiana, como indicada por Martins e Lavoura (2018), orienta essa investigação, ressaltando a importância da interpretação do pesquisador para desvendar a essência dos fenômenos, indo além das aparências. Kosik (1976) e Lukács (1968) enfatizam que a essência dos fenômenos não é imediatamente visível e deve ser desvelada por meio da análise crítica, superando as dicotomias entre objetividade e subjetividade. Essa compreensão dialoga diretamente com o método histórico-crítico trabalhado por Saviani (2008), que orienta o pesquisador a compreender o movimento entre aparência e essência, singular e universal, prática e teoria.

A coleta de dados iniciou com o envio de um projeto de pesquisa para a SEDUC, seguido de um levantamento das escolas públicas municipais com professores de Educação Física para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Após dificuldades iniciais em relação ao contato com gestores escolares, foram acessados os planos de ensino de 23 escolas; contudo, apenas 11 unidades escolares enviaram os planejamentos para o ano de 2023.

A análise dos dados utilizou a técnica hermenêutico-dialética (Minayo, 2002), que busca compreender a prática social por meio da interpretação das relações entre as partes e o todo, considerando a historicidade e as contradições. A análise envolveu categorias como "Objetos de Conhecimento" e "Objetivos de Ensino", estabelecendo relações entre os planos de ensino e os referenciais curriculares. O objetivo foi discutir criticamente o ensino de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Feira de Santana, superando uma simples descrição dos dados.

Com relação aos aspectos éticos, a ética em pesquisa é crucial para garantir a integridade dos envolvidos. De acordo com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, pesquisas com seres humanos devem ser submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Neste estudo, por ser uma pesquisa documental, não houve envolvimento direto com seres humanos, dispensando a submissão ao CEP. No entanto, os princípios éticos foram seguidos, com a obtenção de autorizações da SEDUC e gestores escolares, além da adoção do sigilo das identidades das escolas e dos nomes dos docentes contidos nos planos de ensino analisados, garantindo que os resultados não identificassem indivíduos ou instituições.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a investigação, observou-se que documentos como o Caderno de Objetivos de Aprendizagem (COA) — da rede pública de educação municipal de Feira de Santana —, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão presentes nos planos de ensino de Educação Física da referida rede. Foram identificadas palavras-chave como Habilidades, Objetos de Conhecimento, Unidades Temáticas, Metodologia, Avaliação, Recursos e Competências, as quais nortearam a análise.

A maioria dos planos de ensino estava organizada em três trimestres, conforme a recomendação da rede, com algumas escolas adotando a organização em quatro bimestres, o que pode indicar uma prática mais flexível ou uma adaptação pontual.

A organização dos planos de ensino variou conforme a escola, evidenciando a autonomia docente, embora algumas escolas apresentassem inconsistências entre os objetivos de aprendizagem. Em algumas, as estruturas dos planos de ensino de diferentes docentes não seguiam um padrão, refletindo diferenças individuais nas abordagens. Apenas uma escola apresentou uniformidade na estrutura e nos documentos norteadores usados pelos professores.

Os objetos de conhecimento e os objetivos de ensino foram os principais elementos analisados, com destaque para a frequência de certos termos. De modo geral, com relação à frequência dos conteúdos abordados, os Jogos se destacaram em comparação com a Ginástica, que apareceu com uma frequência um pouco maior que os conteúdos sobre Luta. A Dança também apareceu com mais frequência que as Práticas Corporais de Aventura, que foram mencionadas em menor número de planos de ensino.

A regularidade com que os conceitos/termos apareceram nos referidos planos de ensino foi analisada com o auxílio do software *Atlas.ti*[2], o qual revelou as seguintes informações:

1. *Esportes* aparece 306 vezes, envolvendo classificação dos esportes e assuntos específicos sobre as modalidades esportivas, evidenciando a prevalência deste conteúdo nos planos de ensino;
2. *Jogos* aparece 128 vezes, em referência aos tipos de jogos e em número muito inferior quando associado ao conteúdo *Brincadeiras*;
3. *Ginásticas* aparece 68 vezes, referindo-se principalmente aos conceitos, história, elementos e tipos de ginástica;
4. *Danças*, isolado, aparece 22 vezes; contudo, quando em associação a outros termos relativos, apareceu 129 vezes, envolvendo elementos constitutivos, danças do Brasil e do mundo, danças regionais, populares, urbanas e de salão;
5. O termo *Lutas* aparece 49 vezes, em referência às lutas de matriz indígena e africana, lutas do Brasil e do mundo, além da classificação das lutas com relação à distância;

2 É um software de apoio à análise qualitativa que possibilita a organização, codificação e interpretação de dados não estruturados, como textos, imagens e entrevistas, contribuindo para a sistematização da pesquisa (ATLAS.TI, 2026).

6. *Práticas Corporais de Aventura* (PCA) aparece somente 20 vezes, referindo-se às práticas corporais de aventura urbanas e na natureza.

Nos planos de ensino analisados, notou-se uma mudança em relação ao histórico predomínio dos esportes, que frequentemente ocupavam uma posição central, em detrimento de outros elementos da cultura corporal. A incorporação de discussões contemporâneas sobre o ensino de Educação Física reflete uma atualização nos conteúdos abordados nas aulas. Embora o elemento Esporte continue preponderante, é importante destacar que, quando ensinado sob perspectivas críticas, como as de Soares *et al.* (1992), Kunz (2001) e Betti (2009), ele pode promover uma reflexão mais ampla e contribuir para o desenvolvimento de outras formas de compreendê-lo. Nesse sentido, o esporte deixa de ser visto de maneira tecnicista, esportivista e biológica, características que marcaram a Educação Física por muitos anos.

No entanto, o estudo não investigou as abordagens pedagógicas dos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos elementos da cultura corporal, o que impede a afirmação de que a predominância dos esportes ainda reflete uma visão esportivista. Observou-se, também, que as competências descritas na BNCC e no DCRB estavam ausentes na maioria dos planos, aparecendo em apenas três escolas. Isso levanta questões sobre a omissão dessas competências, que são essenciais para o desenvolvimento da Educação Física no Ensino Fundamental.

No que se refere às dimensões do conhecimento, observou-se que as mais recorrentes, a partir dos objetivos de aprendizagem, foram a Experimentação e a Análise. A dimensão da Fruição, que se refere ao prazer e à apreciação das práticas corporais, foi mais enfatizada no 6º ano e menos no 9º ano, sugerindo que os professores priorizam mais o "desfrutar" das atividades no início dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A dimensão da Construção de valores, por outro lado, foi igualmente presente em todas as séries, indicando que os professores atribuem grande importância à aprendizagem de valores relacionados à cidadania e à democracia durante o ensino das práticas corporais. Quanto à dimensão de Uso e apropriação, que se refere à autonomia no saber

fazer, sua frequência variou entre as séries. Foi mais enfatizada no 7º ano, seguida pelo 6º, e com menor frequência no 8º e 9º anos.

De maneira surpreendente, as dimensões de Compreensão — entender as práticas corporais em seu contexto histórico e sociocultural — e Reflexão sobre a ação — conhecimentos derivados da observação e análise das vivências corporais — apareceram com menor frequência em comparação com as outras dimensões. A Compreensão foi menos abordada no 6º e 7º anos na unidade temática de Danças e no 8º e 9º anos em Práticas Corporais de Aventura. Já a Reflexão sobre a ação teve menos presença em Práticas Corporais de Aventura no 6º, 7º e 9º anos, em Jogos e Brincadeiras no 7º e 8º anos, e em Danças no 7º ano.

Por fim, a dimensão do Protagonismo comunitário, que envolve a reflexão sobre o acesso das comunidades às práticas corporais por meio de políticas públicas e ações privadas, foi a menos recorrente em todas as unidades temáticas. Isso destaca a necessidade urgente de incluir mais esse conhecimento nos planejamentos dos professores, para que os estudantes e as comunidades possam ser mais conscientes de suas possibilidades de participação e do acesso a essas práticas.

CONCLUSÃO

O estudo analisou os planos de ensino de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de educação de Feira de Santana, buscando compreender como conteúdos, objetivos de ensino e documentos curriculares se articulam na prática docente. Foram definidos objetivos centrais ao estudo, todos atendidos ao longo da investigação.

Os resultados indicam uma diversidade de abordagens nos conteúdos, com predominância de esportes, especialmente jogos de invasão e de rede/parede. A unidade de jogos e brincadeiras apareceu em grande parte dos planos, especialmente no 6º ano, embora não seja indicada pela BNCC ou DCRB para os 8º e 9º anos, e alguns conteúdos, como práticas corporais de aventura, não apareceram, embora estejam presentes nos documentos curriculares, indicando uma lacuna curricular significativa.

Além disso, os objetivos de aprendizagem destacaram a Experimentação, a Análise e a Construção de valores, mas com pouca ênfase nos saberes socioculturais e no Protagonismo comunitário. A baixa incidência destes objetivos para a aprendizagem dos estudantes sugere alguma persistência da presença "do saber fazer" em detrimento "do saber sobre o fazer", o que faz com que a presença das mediações críticas deixe a desejar, aspecto que a pedagogia histórico-crítica considera central para superar uma prática pedagógica esvaziada de intencionalidade pedagógica.

O estudo reafirma que, em tempos de acirramento das contradições sociais e ataques à escola pública, é fundamental defender uma educação crítica, articulada a um projeto histórico emancipatório. Saviani (2012) destaca que é necessário ensinar aos dominados aquilo que os dominantes dominam, pois é requisito essencial para a superação das condições de dominação. A Educação Física escolar, ao trabalhar os elementos da cultura corporal com os estudantes, tem potencial para assegurar o domínio do conhecimento crítico e para integrar uma reflexão-ação articulando corpo, consciência, crítica e transformação.

Dessa forma, é imprescindível investir em formação inicial e formação continuada em um serviço que assegure e fortaleça uma concepção crítica do currículo, de modo que o conteúdo e o conhecimento escolar se traduzam em práticas transformadoras dos sujeitos e do mundo. Igualmente, políticas públicas e referenciais curriculares precisam assegurar condições para uma formação crítica e superadora, como indicam Soares *et al.* (1992), a quem a Educação Física deve promover valores como respeito, solidariedade e justiça social.

O produto educacional desenvolvido no estudo, voltado às Práticas Corporais de Aventura, dialoga com essas perspectivas e visa preencher a lacuna observada nos planos. Ao integrar tais práticas corporais com crítica social e sustentabilidade, busca contribuir para que os estudantes desenvolvam uma compreensão da relação entre corpo, natureza, territórios e modos de vida.

A integração desta temática ao currículo potencializa uma reflexão sobre como produzimos e reproduzimos nossa existência, abordando o impacto das ações humanas no ambiente e questionando as estruturas que sustentam modos de vida e consumo insustentáveis. Essa abordagem ultrapassa o viés científico, incorporando dimensões éticas, po-

líticas e sociais, além de estimular uma visão interdisciplinar da crise planetária.

Assim, o estudo reforça a ideia de que a escola se constitui como um espaço de produção de humanidade, consciência e luta social sustentado por uma formação omnilateral. A educação crítica, historicamente situada e vinculada aos interesses da classe trabalhadora, é condição *sine qua non* para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

Entretanto, observa-se o avanço de um projeto de rebaixamento da formação da juventude, expresso no alinhamento das reformas educacionais à teoria do capital humano e às políticas neoliberais, na intensificação das desigualdades, nas polarizações sociais e na ascensão de pautas conservadoras e de extrema direita. Nesse contexto, a escola pública e as práticas escolares configuram-se espaços de disputa, resistência e enfretamento, reafirmando a necessidade de uma prática pedagógica crítica e comprometida com a emancipação humana, conforme defende a pedagogia histórico-crítica.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

ANDRADE, M. L. **Práticas Corporais de Aventura**: sequências didáticas para os Anos Finais do Ensino Fundamental. 2024. 30 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2024.

ATLAS.ti. Qualitative Data Analysis Software. Disponível em: https://atlasti.com. Acesso em: 23 abr. 2026.

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

BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. *In*: GEBARA, A; MOREIRA, W. W. (org.). **Educação física & esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. p. 239-254.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**. v. 2, n. 1, jun. 1996.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Posicionamento do CBCE sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicado pelo MEC**. Curitiba: CBCE, 2017.

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

DUARTE, N. O debate sobre as teorias pedagógicas na atualidade. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica, 2010. p. 19-34.

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

ESCOBAR, M. O. **Transformação da Didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. 1993, 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES/Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

IMPOLCETTO, F. M.; MOREIRA, E. C. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, v. 27, p. 1-14, 2023.

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

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020.

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

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica *versus* a Base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Caminhos do Pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NEIRA, M. G. Incoerências e Inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 40, n. 3, jul./set. 2018.

OLIVEIRA, O. V.; DESTRO, D. S. Política Curricular como Política Cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Rev Bras Educ.**, p. 140-150, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, n. 4, ago. 2016.

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

SOARES, C. L.; CASTELLANI FILHO, L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L.; CASTELLANI FILHO, L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TAFFAREL, C. N. Z. Crítica às proposições pedagógicas da educação física. **Boletim Germinal – on-line**, n. 6, 2009.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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.

DADOS DOS AUTORES

Manuela Lopes de Andrade

Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em 2009, especialista em Psicomotricidade, Educação e Aprendizagem pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) em 2015 e Mestra em Educação Física pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) em 2024. Servidora pública municipal, é professora no Centro Integrado de Educação Municipal Professor Joselito Falcão de Amorim. Foi membro do grupo de pesquisa LEPEL/UEFS (Linha de Estudo e Pesquisa em Educação, Educação Física, Esporte e Lazer). Participou do projeto de organização de um Livro Didático de Educação Física, envolvida na curadoria de materiais e produção autoral de textos e atividades que ancoram as práticas educativas vividas nas aulas de Educação Física da Rede Pública de Educação Municipal de Feira de Santana. Realizou tutoria da disciplina Escola, Educação Física e Planejamento (2025), junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional ProEF/UESB. Desde 2007 atua na área de Educação Física Escolar e seu principal interesse de estudo é na linha de pesquisa sobre currículo e práticas pedagógicas.

João Danilo Batista de Oliveira

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em 2002, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2011. É Professor Pleno do DEDC I/UNEB, na área de Produção Científica. É Conselheiro do Conselho Estadual de Educação da Bahia e Diretor da ANPAE-BA (gestões 2023/2025 e 2025/2027). É Coordenador do Fórum Estadual de Educação da Bahia (2022/2024 e 2024/2026). Foi Coordenador da Equipe Colaboradora 6 do Programa Segundo Tempo, do Ministério do Esporte, de 2009 a 2012. Foi Diretor Estadual do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte BA (2010/2012) e coordenador

do GTT 12 Inclusão e Diferenças, do CBCE (2012/2013). Membro do grupo de Pesquisa Inclusão e Sociedade e EdUReg (Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região) vinculado ao Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC).

2 REPRESENTAÇÃO DO ESPORTE NOS DOCUMENTOS CURRICULARES REFERENCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO NORDESTE DO BRASIL

Everaldo Alves Junior
Aline Machado
Roberto Gondim Pires

DOI: 10.29327/5990285.1-2

INTRODUÇÃO

As representações podem ser compreendidas como uma leitura da realidade constituída por meio dos pensamentos dos indivíduos de um determinado grupo que juntos produzem um núcleo central, onde são traduzidos suas ideias, pensamentos e a compreensão sobre um determinado objeto ou fenômeno. A representação social, enquanto abordagem, possui grande importância nos estudos onde se busca a compreensão de fenômenos sociais para criar mecanismos adequados de atendimento às necessidades de determinado grupo (Sousa; Souza, 2021). Por isso, este conceito nos é central e apresenta uma forma importante de análise dos Esportes nos documentos educacionais. Assim, apontamos que os dados da pesquisa que resultou neste capítulo foram obtidos a partir da análise dos documentos curriculares referenciais para o Ensino Médio no Nordeste do Brasil.

Ainda, podemos destacar a relevância dos estudos que utilizam a Representação social e a importância para a nossa pesquisa, pois a representação social como forma de conhecimento elaborado e compartilhado entre determinados grupos, tem objetivo prático na construção da realidade social (Sousa; Souza, 2001). Desta forma, ao analisarmos os documentos desta pesquisa, teremos não apenas uma percepção sobre a construção do conhecimento, da imagem do esporte, mas também veremos como objetivam inferir no contexto escolar através da representação dispensada ao esporte.

Outro ponto que cabe ser explicado aqui é nossa escolha pela etapa do Ensino Médio. Acreditamos que nesta etapa da educação básica os educandos possuem maior capacidade de compreensão da realidade e, por isso, os documentos curriculares referenciais podem apresentar uma estrutura mais elaborada quanto à representação dos esportes, dando-nos mais profundidade nas análises e debates. Além disso, os jovens que estão no Ensino Médio estão passando pela fase de consolidação de conhecimento do mundo concreto e de mudanças na própria vida — que caminha para assumir responsabilidades mais firmes —, fazendo com que a atenção a este público seja cuidadosa e criteriosa para que concluam a educação básica como jovens críticos que irão contribuir significativamente com a sociedade e tenha autonomia para fazer escolhas benéficas para suas próprias vidas.

Ou seja, o trabalho da Educação, nos seus aspectos políticos, leva em consideração as características desse público jovem que passa pelo Ensino Médio. Ainda, Sposito, Almeida e Tarábola (2020) apontam como a participação desse grupo se orienta menos pelos sentidos canônicos estabelecidos na esfera do conhecimento acadêmico — os valorizados pelas gerações adultas ou ainda pelos sentidos tradicionais da participação que estruturam — e põem em movimento o sistema político institucional que os encerra aos exercícios de influência dos atores políticos ou aos momentos de tomada de decisão no âmbito dos processos políticos, seja em contextos de democracia representativa ou de democracia participativa e deliberativa, apontando uma dupla influência entre o grupo de jovens e as políticas públicas.

Logo, buscamos encarar o público jovem da etapa do Ensino Médico para poder percebê-lo nas representações construídas nos documentos curriculares referenciais do Nordeste Brasileiro, aqui estudados. É importante também lembrarmos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera esta última etapa da educação básica inter-relacionada às outras etapas, mas nesta há um direcionamento específico para o tratamento de pessoas jovens com a projeção para o universo do trabalho e/ou acadêmico.

Nesse sentido, precisamos ainda contextualizar outro aspecto do nosso estudo: o Nordeste do país. Essa região do Brasil é composta por 9 estados, com população estimada em 54,6 milhões de habitantes, área

territorial de 1.558.000 Km², como aponta o Censo do IBGE (Fusco; Ojima, 2023). Apesar de índices gerais de projeção nacional apontarem números que possam parecer desestimulantes em alguns sentidos, esta é uma região de rico potencial cultural e que apresenta potenciais educacionais relevantes, inclusive como apontam as notas de redações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), colocando os estados do Nordeste como destaque em recorrentes anos.

Dentre as estratégias para melhoria da educação no Nordeste (e em todo o país) temos diversos documentos legais que buscaram e buscam este objetivo. Um deles, muito importante, que orienta a prática docente no cotidiano escolar, é o documento curricular referencial. Como apontam Silva e Graciano (2022), o documento curricular referencial (DCR) é o documento normativo de cada Estado. Deve apresentar a articulação dos conteúdos a serem trabalhados e a temática da contemporaneidade a partir de temas integradores. Tem por objetivo ser um guia para profissionais que trabalham diretamente com o processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre objetivos, conteúdos e diretrizes institucionais de natureza educacional.

Desta forma, podemos ver como este tema pode ser considerado relevante para o debate tanto na educação como, mais especificamente, na Educação Física (EDF). Porém, ainda são incipientes os estudos que buscam se debruçar sobre o Esporte nos DCR. Assim, tal fato nos reforça a inquietação para buscar, através de novas análises, observar, identificar e sugerir a inclusão e/ou possíveis apontamentos que se façam necessários para o aprimoramento desta temática de forma sistemática, de maneira planejada e crítica, abordando a representação do Esporte em tais documentos.

O levantamento das informações foi realizado a partir da análise documental, o que se justifica com base nos preceitos apontados por Ludke e André (1986). Segundo os autores, este método possibilita a complementação do trabalho investigativo com novos dados, e a manipulação de vários tipos de documentos com a finalidade de estudar e analisar as informações factuais referentes às questões de interesse do pesquisador. No caso desta pesquisa, os documentos são os nove Documentos Curriculares Referenciais dos Estados do Nordeste do Brasil e duas matrizes curriculares de cursos de licenciatura em Educação Física

de duas universidades estaduais da Bahia, tendo como objetivo identificar a representação sobre Esporte como conteúdo de EDF para o Ensino Médio nestes documentos.

Diante da contextualização apresentada até aqui, estabelecemos então como questão de pesquisa: qual a representação do Esporte nos Documentos Curriculares Referenciais para o Ensino Médio no Nordeste do Brasil?

DOCUMENTOS CURRICULARES REFERENCIAIS: ONDE COMEÇA ESSA HISTÓRIA?

Nos últimos anos, o cenário educacional tem passado por transformações significativas, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de diretrizes e documentos curriculares referentes à educação básica. Estes documentos têm sido elaborados com o intuito de orientar e direcionar os processos de ensino e aprendizagem nesse nível de escolaridade, fornecendo subsídios tanto para os educadores quanto para os gestores educacionais.

Neste sentido, há muito tempo o Brasil vem sendo constantemente mobilizado a discutir a educação, no sentido de se repensar o seu Sistema em nível nacional e toda a complexidade que dele deriva, sobretudo refletindo acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a LDB, indica que a União, os Estados e os municípios deverão organizar, em regime de colaboração, os seus respectivos sistemas de ensino, asseverando também a necessidade de constituição de uma Base Nacional Curricular Comum.

Tais aparatos legais combinados com a participação de especialistas e militantes da Educação em fóruns específicos e, sobretudo, nas instâncias democráticas das Conferências Municipais, Territoriais, Estaduais e Nacional de Educação propuseram, em 2010, a indicação das bases epistemológicas que garantiriam a configuração de um currículo que contemplasse, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo Sistema Nacional de Educação e as especificidades regionais e locais.

E, em 2014, houve a elaboração, mediante consulta pública nacional, da proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do Ensino Fundamental e Médio, nas diversas modalidades a serem atingidas nos tempos e etapas de organização destes níveis de ensino, com vistas a garantir formação básica comum e assistência técnica e financeira.

Neste sentido, a Constituição de 1988, a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, e a BNCC expressam o compromisso do Estado brasileiro com a promoção de uma educação integral e do desenvolvimento pleno dos estudantes, voltado ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos. Ou seja, no plano da escrita, busca-se uma equidade necessária à educação no país, onde a base comum se articula com a parte específica para legitimar tal objetivo.

Após anos de lutas históricas em que muitos se dedicaram e sonharam (Lioti; Zanatta, 2020), sobretudo por reconhecerem a Educação e a BNCC como uma conquista social — inclusive por propor um conjunto de aprendizagens essenciais para todos os alunos, ao longo das etapas e modalidades da educação básica —, em 2016, toda a sociedade foi surpreendida com a quebra democrática no Brasil, com a destituição de uma presidenta sem crime de responsabilidade (atualmente, inocentada das acusações), e a consequente eleição de um chefe do Executivo Federal que demonstrou sua aversão a tudo que é científico, educativo e formativo. Isso resultou na diminuição das instâncias de diálogo, no aumento das incertezas de investimentos, na ampliação das dúvidas nas políticas públicas para a Educação e até, mesmo, no desmonte de conquistas historicamente construídas.

No plano nacional, a Educação enquanto política pública apresenta complexidades imensuráveis. Já nos planos locais essa complexidade se acentua, principalmente pelas incertezas em uma área que, apesar de possuir balizas normativas, patina nas suas implementações e sofre com as dificuldades locais. Nesta cena, os Documentos Curriculares Referenciais foram desenvolvidos a partir da "política curricular tem como marco o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/13, que propunha, entre outras disposições, instituir "a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos em áreas do conhecimen-

to" (Brasil, 2014). Ainda não podemos perder de vista que foi a partir do referido PL que o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) constituiu grupos de trabalho (GT) temáticos voltados para estudos dos temas centrais para a reforma do Ensino Médio brasileiro. Os GTs foram integrados pelos(as) secretários(as) estaduais de educação e técnicos(as) dos setores responsáveis pela coordenação do Ensino Médio das Secretarias de Educação, das 27 Unidades Federativas (UF) e do Distrito Federal (DF) (DCR/Bahia, 2021). Isso nos reforça a atenção e qualificação na construção destes documentos.

Nesse contexto, a criação dos Documento Curriculares Referenciais para a educação básica — e, em especial, aqui para o Ensino Médio —, representa um marco na organização e planejamento da educação no Brasil, ainda que críticas existam sobre tais documentos. Eles têm como objetivo principal estabelecer as bases curriculares comuns para todas as escolas do país, garantindo uma formação sólida e abrangente para os educandos. Esses documentos são fundamentados em princípios pedagógicos e metodológicos que visam promover uma educação de qualidade, alinhada às necessidades da sociedade contemporânea, em que os esportes se localizam dentro da disciplina da EDF, sendo este o foco de nossa análise.

Nos DCRs para o Ensino Médio, a EDF Escolar é reconhecida como uma disciplina essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ela, dentro da área de Linguagens, favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas e motoras, contribuindo para a formação de jovens críticos e autônomos. Além disso, a EDF Escolar, de um modo geral, desempenha um papel importante na formação de valores, atitudes e comportamentos relacionados à prática de atividades físicas e esportivas dentro do contexto social, assim formando a cena social que desejamos ver.

Apesar dos avanços na inclusão da Educação Física dos Documentos Curriculares Referenciais para o Ensino Médio, ainda existem desafios a serem superados. Um dos principais desafios é garantir a efetiva implementação dessas diretrizes nas escolas, pois, apesar do esforço das entidades reguladoras, a maioria dos profissionais desconhece tais documentos. Além disto, o trato dispensando aos conteúdos da Educação Física nos DCRs merecem ser analisados mais detidamente e é o que

nos propomos aqui quantos às representações construídas em torno do Esporte. Neste sentido, Bracht (1997) aponta para a relevância que o esporte ganhou socialmente e como é o esporte de alto rendimento que, em linhas gerais, ainda fornece o modelo de atividade para grande parte dos esportes enquanto atividades de lazer e, também, na educação. Isso aponta uma linha que destoa, em parte, do processo educativo pela visão de muitos professores e pesquisadores da EDF escolar.

Dessa forma, buscamos nas próximas páginas fazer uma leitura atual do esporte na sociedade e enquanto conteúdo que, durante muito tempo, foi predominante na EDF Escolar. Para, então, perceber a leitura e o trato atual deste fenômeno que ultrapassa a EDF, mas é um conteúdo importante das aulas da educação básica.

DOCUMENTOS CURRICULARES REFERENCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO NORDESTE BRASILEIRO: A REPRESENTAÇÃO DO ESPORTE

O debate sobre ampliação e melhoria da Educação sempre esteve, em maior ou menor grau, na pauta do debate político e social. Há uma ampla consciência de que a educação é capaz de transformar a cena social. Verdade ou não, não podemos negar o peso do processo educativo na vida das pessoas e na conjuntura sociocultural. A formação humana, na instituição formal de Educação, é e precisa ser pauta das políticas públicas para conformação de uma sociedade menos desigual, mais crítica, justa e equânime.

Neste sentido, Silva e Graciano (2022), ao analisarem as políticas públicas de educação para o Ensino Médio no Nordeste brasileiro, tocam no que nos é de interesse e apontam como a etapa do Ensino Médio é um caso típico de questões distintas de implementações e planejamento de políticas públicas e de complexas soluções, pois está no centro do debate do direito à educação, da ascensão social e da conquista de uma qualificação como processo de escolarização, pois permite o acesso ao mundo do trabalho e a plena cidadania. Ou seja, estamos falando de uma etapa importantíssima da educação básica, em que devemos nos

atentar — todos os envolvidos no processo — para o fato de que os educandos estão sendo formados para darem início à vida adulta, iniciando carreiras profissionais, fortalecendo a vida pessoal mais autônoma e vão contribuir para a formação da sociedade. Esta compreensão deve estar presente tanto nas políticas públicas quanto na atuação docente e na conjuntura escolar como um todo.

Os DCRs, podemos dizer, foram marcos legais desenvolvidos por entidades educacionais estatais para garantir o direito à educação de qualidade, buscando superar as barreiras colocadas por um governo conservador que desvalorizou a educação, garantindo o que esteve posto na Constituição Federal e na LDB 9394/96. É preciso também destacar que a Reforma do Ensino Médio, influenciando tais documentos, tem sido fortemente criticada e nem sempre aceita com tranquilidade pela comunidade educativa e um modo mais geral. Assim, é dentro desta conjuntura que os documentos e a representação dos esportes devem ser analisados: na tensão e na ambiguidade presentes na cena brasileira e nordestina.

O DCR/BA, por exemplo, afirma se constituir:

> [...] numa referência para as instituições de ensino estaduais, que ofertam o Ensino Médio, de modo a subsidiar as adequações dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), bem como a reorganização do trabalho docente, a fim de garantir as aprendizagens essenciais dos/as estudantes, a partir de uma proposta curricular pautada na apropriação dos conhecimentos científicos, historicamente produzidos pela humanidade, e no desenvolvimento de competências e habilidades previstas nas áreas de conhecimento (DCR/Bahia, 2021, p. 11).

Nós acreditamos ser necessária ter límpida esta compreensão por se tratar de documentos legais, construídos, pensados, elaborados dentro de um contexto político em que se pensou o Novo Ensino Médio e que enfrentou e enfrenta debates e resistências sociais, notadamente, no meio da educação formal. Essa conjuntura precisa estar na nossa leitura da representação do esporte para que possamos lê-la de forma crítica e situada. Sigamos, então, mais detidamente para a representação do esporte em tais documentos.

Podemos perceber que há uma perspectiva de valorização e manutenção das características específicas de cada local presente em todos os documentos. Assim, vemos destacadas as características locais, como é o caso do DCR da Bahia, que apresenta a afirmação do seu comprometimento com o debate racial.

> É oportuno salientar que pactuar com o compromisso de uma educação de qualidade social, em um estado majoritariamente negro, é fundamental tencionar e intencionar a organização curricular e o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a reparação racial e todas as suas interseccionalidades (DCR/Bahia, 2021, p. 11).

Essa legislação é geral, mas destacamos aqui na Bahia por pertencer a ela a cidade mais negra do país, e que é sua Capital. Assim, ver reforçada esta questão no trato educacional é de suma importância para a valorização da cultura local dentro do espaço de aula, contribuindo para o desenvolvimento consciente e crítico dos educandos. Falamos aqui do Ensino Médio, em que um público específico encontra-se nesses contextos. Contudo, a própria compreensão do que é a juventude ou do que são as juventudes é plural e diversificada nos documentos estudados. Neste contexto, a compreensão da representação do esporte pode ajudar a entender a formação dessas juventudes, de que forma esses documentos legais de cada estado as retratam a sua juventude e de que maneira levam em conta essas práticas corporais socialmente construídas para a contribuição dessas pessoas.

Também o DCR de Alagoas apresenta em sua estrutura e debate a particularidade de estar voltado majoritariamente para o ensino integral. Trata-se de um documento que aponta as características e peculiaridades do estado de forma bastante acentuada, demonstrando uma valorização da cultura local e a busca da manutenção destas características.

Localizada a Educação Física como componente da área de Linguagens e Suas Tecnologias, podemos ter uma melhor compreensão, agora, para analisar a/as representações que os DCR apresentam sobre o Esporte, contudo que foi e, por vezes, ainda é central para a EDF.

Pensando a representação, podemos dizer que:

> [...] é um conhecimento real, formado pelo senso comum entre um grupo de indivíduos, o conhecimento se torna uma representação a partir do momento que se torna uma verdade para todos os membros que compõem o grupo (Jodelet, 2001) (Sousa; Souza, 2021, p. 2).

Desta forma, podemos dizer que as representações apontadas nos documentos referenciais são construções elaboradas a partir da leitura de cada realidade, mas também no cruzamento com estudos e debates teóricos construídos nas áreas da Educação, Educação Física, Sociologia e outras. De toda forma, elas apresentam um retrato da realidade das pessoas que construíram os documentos para orientar a prática docente no ensino médio dos estados do Nordeste brasileiro.

No que diz respeito ao DCR/Ba, o que se apresenta no documento é mesmo uma leitura que pretende construir uma representação crítica geral das práticas corporais. Se o Esporte não é tratado de modo exclusivo, isso nos aponta para uma representação que o coloca no conjunto de conteúdos da EDF, mostrando-o como integrante da disciplina, mas não dominante, como foi tratado durante um longo período na história. Isso pode ser compreendido pela busca de articular os tratos do Ensino Médio à competências gerais que se apresentam na BNCC.

Ao tratarmos do DCR do estado do Ceará, podemos ver que existe a compreensão do movimento humano como "espaço de reflexão" capaz de contribuir para uma formação crítica da juventude cearense. O Referencial coloca as práticas corporais, de um modo geral, como partes integrantes de uma construção sociocultural e de experiências pessoais, tomando as dimensões micro e macro como balizadoras das vivências e construções. O DCR do Ceará foca a questão da construção identitária no período da juventude, em que grande parte dos estudantes do Ensino Médio se encontra, e coloca a representação social da imagem como parte importante desse processo, com as práticas corporais sendo elementos fundamentais. "Essa imagem, que em grande parte é corporal, precisa ser experimentada, reconfigurada e ampliada, no desejo de permitir que as juventudes se aceitem e acolham posturas mais sociáveis e saudáveis" (Ceará, 2021, p. 108).

Quanto ao que apresenta o Documento Curricular Referencialdo Estado do Maranhão, num primeiro momento podemos achar que, na área de Linguagem e Suas Tecnologias, há uma valorização do componente curricular Língua Portuguesa, já que o texto foca em conteúdos da comunicação verbal e, notadamente, em uma necessidade para dar seguimento nos estudos.

Contudo, olhando mais atentamente, veremos que há um debate sobre os outros componentes da Linguagem e Suas Tecnologias. E, olhando para a EDF, vemos a afirmação de como o "[...] trabalho com a corporeidade e a motricidade, contribui nos atos de linguagem" (Maranhão, 2022, p. 79). Quanto aos conteúdos da EDF, vemos que segue o que aponta a BNCC, dentro do conjunto de práticas diversas:

> [...] que o componente curricular educação física é apresentado na BNCC para o ensino médio como uma abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias, aprofunda e amplia o trabalho realizado no ensino fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana (BRASIL, 2017, p. 475) [...] dessa forma, ressaltamos a importância de tratar temas como o direito ao acesso às práticas corporais pela comunidade, a problematização da relação dessas manifestações com a saúde e o lazer ou a organização autônoma e autoral no envolvimento com a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento (Maranhão, 2022, p. 80).

Já o Documento Referencial da Paraíba, na área de Linguagens e Suas Tecnologias, dá um grande foco na produção textual e língua escrita. Contudo, reforça que a leitura não pode ser apenas direcionada aos exercícios de vestibulares, nem ficar restrita a um espaço de estudo dos aspectos gramaticais da língua, uma vez que deve priorizar uma abordagem textual que considere a qualidade estética do texto, a estrutura textual como construção de sentidos, a observação dos aspectos culturais de produção e circulação das obras, a fruição estética e a crítica

ideológica, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura, fomentando as práticas de leituras e pesquisas ubíquas (Paraíba, 2023). Na leitura mais atenta deste documento da Paraíba, veremos que há uma opção por organizar as unidades temáticas por campos de atuação das linguagens, e, neste contexto:

> As unidades temáticas referentes ao Componente Curricular Educação Física perfazem/contemplam a cultura corporal do movimento (jogos, lutas, esportes, danças e ginásticas) e mais atividades corporais de aventura, sendo considerado o regionalismo contido em cada prática corporal (Paraíba, 2023, p. 236).

Partindo para o Documento Referencial do Pernambuco, veremos que este trata o esporte na grade curricular de cada ano do Ensino Médio. Tal conteúdo é representado de forma abrangente em articulação direta com as competências e habilidades recomendadas pela BNCC.

> Esportes [...] e suas relações com: padrões de desempenho, saúde, estética, gênero, sexualidade, classe social e etnia [...] sistematização e (re) organização de regras/ estratégias, evidenciando a inclusão (Pernambuco, 2020, p. 160).

Neste documento, conseguimos perceber a articulação entre a representação técnica do esporte e sua leitura crítica. É possível perceber a representação do esporte tanto como prática corporal com técnicas e táticas quanto como elemento sociocultural. É possível vislumbrar isto quando apontam os conceitos de saúde, atividade física, exercício físico e qualidade de vida,suas relações com o esporte e implicações no processo de construção da identidade dos sujeitos (Pernambuco, 2020). Ou seja, há uma representação mais global do esporte que considera os múltiplos aspectos da prática corporal.

O Documento Curricular Referencial do Piauí apresenta uma leitura articulada com a BNCC e o Novo Ensino Médio, mas debate de modo mais generalista a educação, a aprendizagem, a avaliação e o currículo, sem tratar de forma específica os componentes curriculares de nenhuma área. Apresenta, entretanto, uma pesquisa sobre a escolha dos estu-

dantes sobre as áreas, já que a flexibilização do currículo permite, como apontam, esta conjuntura.

Contudo, ainda faz uma leitura de cada componente da área de Linguagens e Suas Tecnologias e questiona o papel destes, demonstrando estar mais atenta, ainda que mais generalista, em comparação aos outros documentos aqui estudados. Assim, discute o histórico higienista e ligado à aptidão física que a EDF teve e aponta um caminho mais crítico desta disciplina escolar:

> Portanto a direção da prática pedagógica da educação física, deve estar alinhada ao princípio da mediação crítica entre teoria e prática, assegurando que os alunos (re) significar os conhecimentos, como ferramentas mentais que auxiliem na compreensão a respeito dos seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros. E ainda, Desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Piauí, 2021, p. 123).

Partindo para o Referencial Potiguar (Rio Grande do Norte), veremos que ele apresenta os conteúdos da EDF de forma bastante ligada ao debate da saúde e prática de atividade física. Reconhece e reforça a importância da linguagem corporal para uma formação ampla e crítica da juventude, afirmando que jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura possibilitarão aos alunos refletirem sobre essa linguagem,aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo e os condicionantes do movimento relacionados à manutenção da saúde. Por outro lado, ainda apresenta uma compreensão bem estreita da importância social das práticas corporais ligando-as à questão quase exclusiva da qualidade de vida e saúde (Rio Grande do Norte, 2021). Dentro dessa conjuntura, representa o esporte a partir da lógica da competição e do rendimento, comungando com o trato historicamente hegemônico deste conteúdo nas aulas de EDF Escolar.

> Ademais, promove através da descoberta de talentos e intensificação dos treinamentos esportivos, a participação em eventos desportivos escolares, locais, estaduais, regio-

> nais, nacionais e internacionais, conforme estabelece a regulamentação própria (Rio Grande do Norte, 2021, p. 96).

Podemos observar que a representação do esporte segue a lógica dominante do Esporte de rendimento e, em determinados textos, há ainda a justificativa da aptidão física e da busca de talentos. Tais representações apontam para um aspecto da EDF que ainda não foi superado. A busca por uma EDF mais crítica, emancipatória e socialmente contextualizada não foi firmemente materializada na maioria dos documentos aqui analisados.

Nesse sentido, retomando o conceito e o debate de representações, podemos comungar com Sousa e Souza (2021), quando afirmam que as representações coletivas abriram espaços para originar as representações sociais, sendo elas formadas por práticas sociais do grupo e não apenas do "se pensar", formando-se pelo conjunto de ações cotidianas de um grupo, desenvolvidas por meio de seu modo de interpretar o mundo, de viver e pensar que se assemelham entre os indivíduos. Colocando o esporte neste debate, então, o que conseguimos perceber é que a representação social do esporte para a escola ainda está fortemente ligada a sua representação coletiva construída ao longo da história. Ou seja, a lógica do rendimento, da aptidão, da busca por talentos acaba se colocando, nos DCRs, como um norte para as práticas pedagógicas no Ensino Médio. Porém, conseguimos perceber, também, um intuito de torná-lo um conteúdo mais crítico dentro da EDF Escolar, apresentando alguns avanços mais firmes em alguns documentos do que em outros.

Devemos levar em consideração que a construção destes documentos é recente, apesar de o debate sobre o esporte da escola já estar consolidado na área da Educação Física. Talvez o caminho seja uma formação de professores mais críticos e a elaboração de documentos que levem mais em conta pesquisas e produções mais contemporâneas da EDF sobre o esporte.

CONCLUSÃO

O empreendimento de realizar uma pesquisa nunca é simples, por mais fácil que possa parecer inicialmente. Entre o projeto construído,

a realização da pesquisa e os resultados obtidos diversas coisas podem acontecer. Procurar analisar os Documentos Curriculares Referenciais para o Ensino Médio dos estados do Nordeste brasileiro foi uma empreitada que nos desafiamos a realizar. Tudo isso se deu para buscarmos estabelecer reflexões em torno do que foi produzido, do ponto de vista legal sobre a educação, a Educação Física e o esporte mais centralmente. Compreender a representação do esporte nestes documentos legais nos mostra como o poder público dialoga com e pensa a realidade destes locais; o público que está inserido nesta etapa da educação básica vivencia o esporte em suas variadas formas no cotidiano, além dos diálogos que estabelecem com as produções intelectuais da área.

Isto é de suma importância para avançarmos como sociedade e como componente curricular que integra a escola e forma os cidadãos de uma sociedade que se pretende crítica, que busca superar suas desigualdades e tem límpido o papel educativo neste processo. O esporte representou durante um longo período da sua história um papel de reprodutor de desigualdades e preconceitos, de classe, de gênero e de etnias, consolidando-se como hegemônico conteúdo da EDF Escolar e reprodutor da representação do rendimento. Contudo, esta perspectiva tem sido alvo de críticas e pesquisas; estudos buscam superá-la sinalizando para o esporte da escola como conteúdo que deve ser tratado mais criticamente e contextualizado de forma a contribuir com a conscientização deste fenômeno como elemento sociocultural.

Buscando perceber a representação do esporte a partir dos DCRs que dele se desdobraram, vimos que ainda perdura uma representação do esporte de rendimento como conteúdo da EDF Escolar. Há uma perspectiva da valorização da saúde — uma melhor qualidade de vida é buscada para justificar e orientar o ensino do esporte. Porém, vimos também que há uma busca por superar esse trato hegemônico do esporte de rendimento no espaço escolar, já que a leitura crítica e contextualizada se torna norteadora e representativa desta prática corporal. É preciso que tenhamos em mente sempre dois fatores para uma análise contextualizada dos documentos aqui apresentados: eles dialogam diretamente com a BNCC e com o chamado Novo Ensino Médio. Tais documentos têm uma forma de ver e encarar a educação como um todo e cada componente do currículo escolar.

Assim, a representação do esporte está situada nesta conjuntura específica que ora dialoga com o rendimento, ora se distancia. Sua projeção nos dois cursos de Licenciatura de Educação Física de duas universidades estaduais da Bahia aponta para um sentido similar. Contudo, outras pesquisas precisam ser realizadas para aprofundar a questão da representação do esporte da formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial de Alagoas**: etapa Ensino Médio. Salvador: SEC, 2021.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia**: etapa Ensino Médio. Salvador: SEC, 2021.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: Ensino Médio. Fortaleza: SEC, 2021.

FUSCO, W. OJIMA, R. **Censo Demográfico 2022**: reflexões iniciais sobre a região Nordeste. 2023. Disponível em: https://demografiaufrn.net/2023/07/12/censo-demografico-2022-reflexoes-iniciais-sobre-a-regiao-nordeste/#:~:text=A%20Regi%C3%A3o%20Nordeste%2C%20com%2054,com%200%2C24%25%20anuais. Acesso em: 20 jul. 2023.

LIOTI, C. S. ZANATTA, S. C. Cento e vinte anos de Anísio Teixeira: A educação é não somente a base da democracia, mas a própria justiça social. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 9, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 35-44.

MARANHÃO. Secretaria do Educação do Estado. **Documento Curricular do Território Maranhense**: Ensino Médio. São Luís: SECEDU, 2022.

PARAÍBA. Secretaria do Educação do Estado. **Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba**. João Pessoa: SEC, 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e do Esporte. **Currículo do Pernambuco**: Ensino Médio. Recife: SEE, 2020.

PIAUÍ. Secretaria de Educação do Estado. **Currículo do Piauí**: um marco para a educação do nosso estado. Teresina: SEDUC, 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar**. Natal: SEEC, 2021.

SERGIPE. Secretaria de Educação, do Esporte e da Cultura. **Currículo de Sergipe**: integrar e construir – Ensino Médio. Acaraju: SEEC, 2022.

SILVA, A. L.; GRACIANO, A. B. As políticas públicas de Educação: o caso do Ensino Médio na região nordeste do Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 116, p. 695-717, jul./set. 2022.

SOUSA, K. N.; SOUZA,P. C. Representação social: uma revisão teórica da abordagem. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, 2021.

SPOSITO, M. P.; ALMEIDA, E.; TARÁBOLA, F. S. Jovens do Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, 2020.

DADOS DOS AUTORES

Everaldo Alves Junior

Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1990). Especialista em Metodologia da Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 1999. Mestre em Educação Física (ProEF) pela UNESP/UESB (2025). Atualmente é professor da rede estadual da Bahia (SEC) e da rede municipal da cidade de Dias D´Ávila (BA) .

Aline Machado

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2023. Mestra em Educação pela UFBA (2018). Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 2015. Professora da Rede Estadual de Educação da Bahia. Membra pesquisadora do Grupo CORPO/UFBA.

Roberto Gondim Pires

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1994, é especialista em Metodologia do ensino da Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), fez mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 2001 e Doutorado em Educação: Gestão e Política da Educação pela UFBA (2007). Possui livro de sua autoria na área de História de Educação Física na Bahia. É avaliador Institucional do INEP para avaliação *in loco* de Cursos e de Instituição de Ensino Superior. Professor Pleno da UESB, instituição na qual exerceu por três vezes o cargo de Coordenador do Colegiado do Curso de Educação Física e de Diretor do Departamento de Saúde. Membro do grupo de pesquisa CORPORHIS: Corpo, histó-

ria e cultura, cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPQ, atuando principalmente nos seguintes temas: História, Educação Física, Esporte, Desenvolvimento da Educação Física e Educação Física – Formação Curricular. Exerceu a função de Diretor Regional de Educação com sede na cidade de Jequié (BA) entre os anos de 2007 e 2011. Foi Secretário Municipal de Educação em Jequié entre os anos 2017 e 2018. Atualmente é Presidente conselheiro do CEE/BA, com assento na Câmara de Educação Superior.

3 DOCUMENTOS CURRICULARES ORIENTADORES E A SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO TERRITÓRIO MÉDIO SUDOESTE BAIANO

Pablo Amaral Porto
César Pimentel Figueirêdo Primo

DOI: 10.29327/5990285.1-3

MARCOS REGULATÓRIOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA CONTEMPORÂNEA

O papel e a relevância do componente curricular Educação Física (EDF) durante o processo de formação dos estudantes da educação básica brasileira tem tido lugar destacado na produção acadêmica dessa área do conhecimento (Fensterseifer; González, 2013). Com uma trajetória histórica ligada a diferentes proposituras e concepções pedagógicas da e ducação, a EDF sempre teve sua justificativa na escola atrelada ao uso utilitarista de seus conteúdos, geralmente alinhados aos diversos modelos hegemônicos de poder que se instalaram nas esferas institucionais ao longo dos tempos.

São os marcos legais regulatórios contemporâneos (Figura 1)que compõem a cena histórica da EDF nas últimas três décadas, que promovem uma reorientação dos seus fins na escola. Uma série de documentos legais, promulgados a partir de 1996, foram responsáveis pelo redimensionamento da importância desse componente curricular na educação básica da escola brasileira, impactando diretamente no planejamento e na sistematização de seus conteúdos.

A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que insere a EDF na escola como componente curricular obrigatório da educação básica (Brasil, 1996), impõe uma importância pedagógica aos seus fins, atribuindo-lhe uma relação direta com o objetivo geral desta etapa da escolarização, retirando-lhe o aspecto de mera atividade na formação escolar para se constituir em um componente curricular formador do sistema educacional. A EDF integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório, ganha características e formas de abordagem distintas daquelas que historicamente marcaram sua existência. Nesse sentido, "tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história " (Brasil, 2018, p. 214).

Essa perspectiva abriu novas possibilidades de conteúdos para além das práticas esportivas, que durante muito tempo foram soberanas e hegemônicas no fazer escolar desse componente, o que impediu o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a EDF (Kunz, 1994).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as séries iniciais (Brasil, 1997) e para as séries finais (Brasil, 1998a) do Ensino Fundamental se constituíram nos documentos legais que se incumbiram de fornecer um referencial curricular para as escolas e professores de todo o país, após a promulgação da nova LDB. Os PCN são peça fundamental na edificação do conceito de Cultura Corporal como objeto de estudo e intervenção da EDF (Brasil, 1997, 1998a).

Às contribuições dos PCN foram agregadas, em 1998 e 2010, as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que elevaram a dimensão referencial dos PCN para o nível de diretriz, impactando diretamente na sistematização de conteúdos, pela garantia de uma base mínima de conhecimentos para uma formação comum nacional (Brasil, 1998b, 2010).

Em 2018, com seu caráter normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adota e consolida o conceito de Práticas Corporais e organiza o ensino pedagogicamente em competências e habilidades (Brasil, 2018), instituindo um modelo nacional unificado de metas de aprendizagem que garantem bases conceituais para que os docentes

se orientem para a elaboração do planejamento escolar em todo o território nacional, observadas as características dos documentos regionais. No estado baiano, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) assume um papel estratégico na materialização do currículo da EDF ao contextualizar as normativas da BNCC à diversidade territorial e cultural do estado (Bahia, 2019).

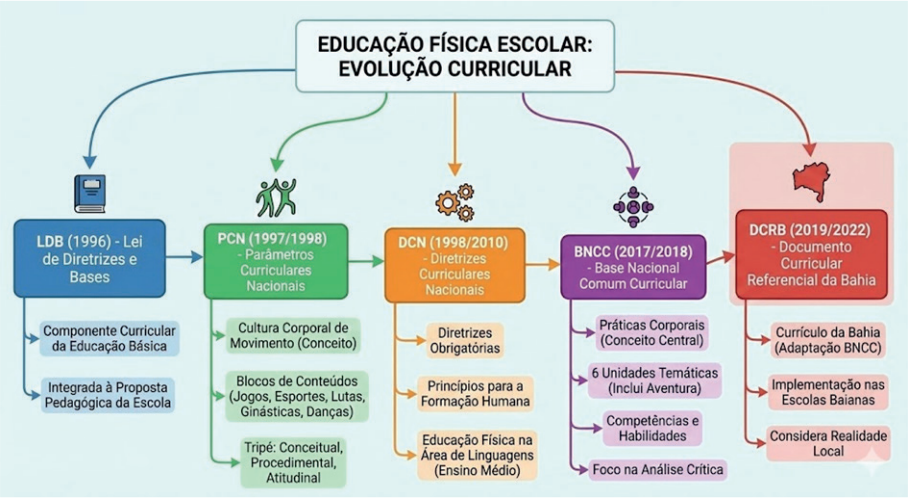


Figura 1 – Marcos legais regulatórios contemporâneos da EDF
Fonte: Elaboração própria.

O percurso contemporâneo dos diversos marcos legais regulatórios da EDF, tais como

> [...] parâmetros, diretrizes, referenciais, práticas de implementação de diretrizes, construções/reconstruções curriculares, normas de certificação etc, se constituem de forma potente em regulação política, epistemológica, cultural e pedagógica da educação no Brasil nos últimos tempos (Macedo, 2004. p. 3).

Ou, na definição do próprio autor, são atos de currículo. Nesse sentido, todo esse aparato de legislações regulatórias são construções socioculturais interessadas na formação, como atos epistemológicos, morais e políticos (Macedo, 2004).

DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

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 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 contemplaria 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".

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 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).

A ressalva da contextualização local nos sistemas de ensino não garante, necessariamente, que o atendimento desse dispositivo se dará em decorrência de demandas culturais locais. A tendência é que o geral ainda predomine sobre o que é específico, visto que a intervenção do Estado pode fazer com que acabe prevalecendo a hegemonia do grupo estatal no poder (Apple, 1982), influenciando diretamente na proposição de um olhar unilateral da sociedade, em que as diferenças reais passam a ser secundárias. O que se ensina? Para que se ensina? Que tipo de sujeitos se deseja formar? São questionamentos que Nunes e Rúbio (2008) fazem ao identificarem que o ensino brasileiro em suas diversas reformas curriculares patrocinadas pelo Estado sempre objetivou adequá-las às pressões sociais. Por mais que se fale num currículo imparcial, somos movidos por intenções, interesses dos mais diversos matizes (Macedo, 2013). A ideia de uma igualdade de direitos linear, defendida na maioria dos documentos estatais, pode, numa sociedade extremamente desigual e injusta, privilegiar aqueles atores sociais mais poderosos, silenciando, assim, a ideia da luta de classes (Dias Sobrinho, 1981).

Entre os interesses das forças hegemônicas do modo de produção capitalista e as demandas das classes subalternas encontram-se os embates ideológicos que permeiam, inclusive, a educação e os caminhos a serem percorridos.

> 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 (Dias Sobrinho, 2019, p. 11).

Portanto, ao tratarmos do componente curricular Educação Física no Ensino Médio, três documentos curriculares se constituíram pilares

desse debate: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). É nesse sentido que o presente capítulo emprega seus esforços epistemológicos para compreender a influência dos documentos curriculares orientadores no processo de sistematização dos conteúdos do componente curricular Educação Física, na rede estadual de ensino do território Médio Sudoeste baiano.

METODOLOGIA

Sob o número de protocolo 80436924.0.0000.0055 do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, a dissertação do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede nacional (ProEF) *Documentos curriculares orientadores e a sistematização dos conteúdos da disciplina Educação Física na rede estadual de ensino do território Médio Sudoeste baiano*, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e da qual este texto foi originado, adotou a abordagem qualitativa como opção metodológica, por entender que a mesma 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 EDF na rede estadual do território Médio Sudoeste.

Assim, nossa perspectiva compreende a ciência como uma forma situada de interpretação da realidade, e não como verdade absoluta. Reconhece-se que o investimento científico, condicionado por seus recortes e pressupostos, produz leituras passíveis de falibilidade quando confrontadas por outras matrizes teóricas. Corroborando a inquietação de Mendes (1998, p. 179) sobre a "nossa ínfima capacidade" frente à "arrogante ambição de tudo conhecer", o percurso metodológico aqui traçado assume um caráter provisório. Trata-se, portanto, de um exercício do possível, sem a pretensão de esgotar o fenômeno ou estabelecer conclusões definitivas.

O ambiente da pesquisa envolveu as escolas da rede estadual vinculadas ao Núcleo Territorial de Educação 08 (NTE 08), órgão com sede no município de Itapetinga (BA), no território Médio Sudoeste da Bahia. 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.

Como critério de inclusão dos participantes na pesquisa, estabelecemos o recorte na ocorrência da docência emalguma unidade escolar da rede estadual de educação do NTE 08, sendo licenciado em Educação Física ou não, contanto 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 que atenderam aos pré-requisitos. Destes, 22 responderam ao questionário e 4 não responderam. Conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e E sclarecido (TCLE), é uma prerrogativa do convidado à pesquisa declinar do convite sem a necessidade de apresentação de justificativa.

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 e situações vivenciadas (Gil, 2008). De característica semiestruturada, 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.

Com isso, estabelecemos duas categorias para a análise dos dados: a categoria 1 procurou identificar o nível de conhecimento dos professores pesquisados em relação aos documentos orientadores e a relevância que atribuem ao mesmos; já a categoria 2 buscou identificar os conteúdos da EDF selecionados no planejamentos destes docentes, procurando estabelecer um diálogo entre esta sistematização e os documentos orientadores.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Levando-se em consideração o percurso metodológico escolhido e as respostas ao questionário realizadas pelos 22 professores participan-

tes da pesquisa, destacamos os dados relevantes que podem elucidar algumas questões discutidas ao longo do capítulo, 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.

Os dados produzidos a partir das respostas dos participantes foram abordados e analisados tomando como ponto de partida as categorias delineadas para a pesquisa. Na categoria 1, relacionada aos documentos orientadores, em que se buscou identificar o nível de conhecimento dos professores pesquisados em relação aos documentos, abordou-se não somente o fato de conhecerem os mesmos, mas também a forma como tiveram acesso a eles e a relevância que lhes atribuem para o planejamento da disciplina de EDF.

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

Em relação à qualidade do ensino, uma das justificativas apontadas por 5 dos professores é que 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).

Dentre 18 dos participantes da pesquisa que possuem algum tipo de conhecimento acerca dos documentos orientadores, 9 admitem que as unidades escolares às quais estão vinculados são as principais responsáveis por promover o acesso aos mesmos. Outros 9 atribuem às informações veiculadas pela internet esse papel. Também foram mencionados os estudos realizados por meio de livros, formações continuadas e troca de experiências com outros colegas.

Vários atos de currículo foram citados quando questionados sobre os documentos que conheciam. Algumas respostas aludem realmente a documentos orientadores, tais como a BNCC, o documento mais mencionado (41%). Os PCN, as Diretrizes Curriculares, a LDB e o DCRB também foram lembrados; em alguns casos, com nomenclaturas sinônimas como Orientações Curriculares para o Ensino Médio e Documento Orientador Curricular. Merecem atenção, também, menções a livros, Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Coletânea de Autores, Planejamento Escolar e sites de outros estados como documentos orientadores, indicando um provável desconhecimento do que vem a ser realmente esse tipo de documento.

Como categoria de identificação do nível de conhecimento que os professores possuem a respeito dos documentos mencionados, atestamos que não foi possível analisar de forma objetiva esta questão. No entanto, subjetivamente, destaca-se a relevância que alguns pesquisados atribuem aos documentos, no que tange à sua importância na sistematização dos conteúdos do componente curricular. Ressalta-se, ainda, que não ficaram evidentes quaisquer críticas direcionadas a estes documentos, inferindo um nível de aceitação de conformismo com tais políticas, indo na contramão das análises realizadas por diversos teóricos (Apple, 1982. 2013; Costa, 2008; Macedo, 2013; Chirinéa; Brandão, 2015).

Em relação à categoria 2 (seleção de conteúdos), dentre os 22 professores pesquisados, 20 levam em consideração os documentos orientadores ao selecionarem os conteúdos da disciplina de EDF. 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 (6), projetos da escola (1), pesquisas (1) e estrutura física da escola (1).

Ao analisarmos os conteúdos selecionados pelos professores em seus planejamentos, percebemos que a maior parte deles está inserida nas propostas dos diversos documentos orientadores. O esporte aparece como conteúdo unânime das menções, sendo abordado por todos os professores participantes da pesquisa. Percebe-se aqui as heranças do movimento esportivista da EDF, instituído a partir da ascensão militar no governo brasileiro no ano de 1964 (Darido, 2003). Autores como Kunz (1994) defendem o esporte como conteúdo na EDF e scolar, considerando-o uma das manifestações mais recorrentes nas diferentes culturas, porém ressaltam a necessidade de uma transformação didático-pedagógica no seu trato.

Mesmo com a dominância dos esportes, percebemos o perfil polissêmico nas respostas, mostrando a citação, em média, de 6 conteúdos por docente. Os conteúdos mencionados por mais da metade dos professores foram Jogos e Brincadeiras (19), Aptidão Física e Saúde (18), Ginástica (16), Esporte Adaptado (15), Atividades Ritmadas (14), Práticas Alternativas (13), Cultura Digital (11). Já aqueles escolhidos por menos da metade dos docentes foram: Lutas (10), Práticas Corporais de Aventura (07), Capoeira (1) e Iniciação Científica (1) (Gráfico 1).

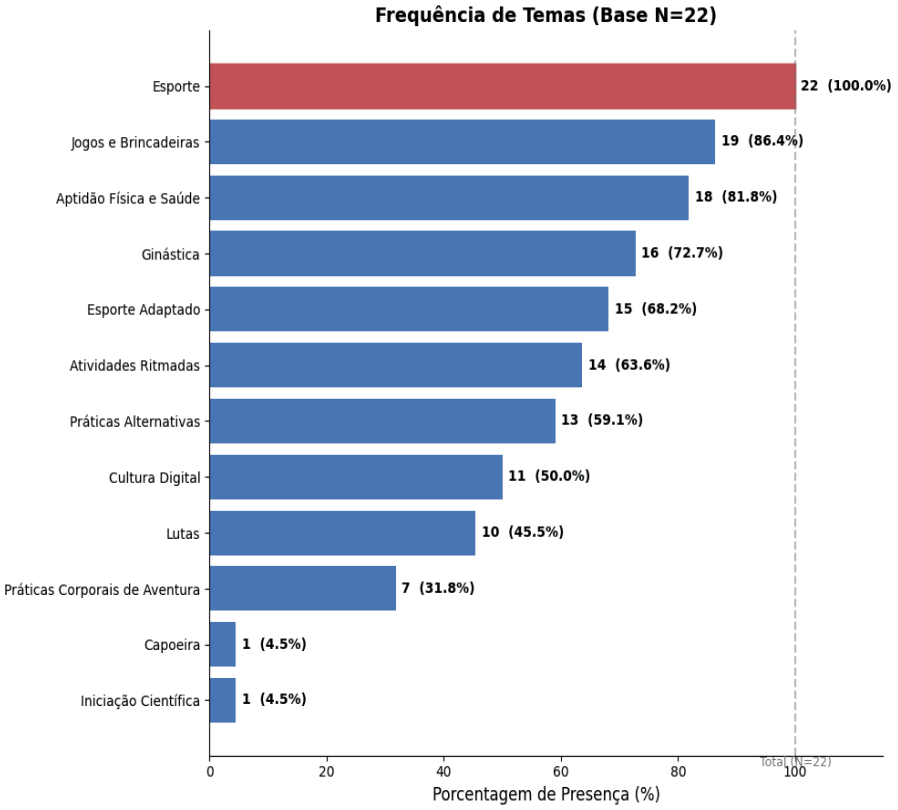


Gráfico 1 – Conteúdos mencionados pelos docentes
Fonte: Elaboração própria.

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. Aqui podemos inferir que, num estado como a Bahia, considerado o berço da capoeira, o conteúdo das lutas pode não estar atendendo a esta dimensão cultural ao identificarmos a menção espontânea de apenas um pesquisado. 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 docentes.

A baixa ocorrência de conteúdos como lutas (45,6%) — estando a capoeira nesse grupo temático — nos alerta para um provável silenciamento dos mesmos nos currículos. Em um estudo de caso, Santos (2007) chegou à conclusão de que a direção da escola considera a capoeira uma luta descontextualizada de todo o processo histórico-cultural do negro no Brasil, demonstrando assim a pouca relevância dada a alguns conteúdos. A própria identificação pessoal com determinados conteúdos, geralmente fruto de um contato prévio com os mesmos, citada por 15 professores, pode ser um outro fator a se considerar no distanciamento da abordagem de alguns conhecimentos da área, visto que, conforme nos sinaliza Libâneo (1999, p. 128-129), essas aproximações podem ter relação com as "habilidades cognoscitivas, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes" que docentes estabelecem com os mesmos.

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, como a capoeira, que 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).

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. Considerar a capoeira a partir de uma visão exclusivamente esportivizada é negar toda a sua história e seu potencial.

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 professores 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, falta de vivência, realidade da comunidade escolar e 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, suprindo as deficiências da formação inicial. Por sua vez, Oliveira (2004, p. 5) pontua que

> [...] as temáticas recorrentes da cultura corporal devem ser tratadas 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.

Já em relação ao conhecimento acerca dos documentos orientadores, 18 respondentes reconhecem os mesmos e os consideram relevantes para a disciplina. 20 dos professores utilizam os documentos orientadores como um dos critérios para a seleção de conteúdos. Porém, fica claro que nem todos os conhecimentos selecionados contemplam a totalidade indicada pelos documentos, deixando uma sensação de que outros critérios de seleção são mais determinantes para a escolha dos conteúdos do que o documento orientador.

É possível identificar uma provável relevância que os pesquisados atribuem a esses documentos, principalmente à BNCC, o mais citado

dentre os pesquisados. Importante frisar que, ao mesmo tempo que atribuem importância aos documentos e sua utilização como critério para a seleção e sistematização dos conteúdos, muitos dos conhecimentos abordados e sugeridos nesses documentos curriculares deixam de ser oferecidos no planejamento desses docentes.

Esse achado pode sugerir que o fato de determinados documentos orientadores proporem uma variedade de conteúdos para a EDF não seria suficiente para garantir que esses conhecimentos cheguem à sala de aula. Parece que outros critérios acabam se sobressaindo em relação à imposição legal de uso dos documentos orientadores na sistematização e seleção dos conteúdos.

Rangel-Betti (1995), por exemplo, levanta os seguintes questionamentos para a pouca utilização de alguns conteúdos da EDF: Falta de espaço, de motivação, de material? Comodismo? Falta de aceitação destes conteúdos pela sociedade? Ou será que os professores desenvolvem somente os conteúdos com os quais têm maior afinidade? Ou seja, questões como essas parecem se sobrepor à relevância atribuída aos documentos orientadores ou mesmo à sua consideração no que se refere à sistematização dos conteúdos.

Dessa forma, mesmo 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, mesmo professores e professoras demonstrando conhecimento a respeito, os conteúdos propostos pela diretriz não são abordados em 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.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

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 que a ciência pode se tornar um jogo de conceitos. Nesse sentido,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).

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

Apesar de compreender a necessidade da existência de documentos orientadores que forneçam diretrizes e fundamentos para a prática pedagógica, de modo que 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 nos depararmos com documentos normativos que visam padronizar a educação

nacional, inclusive no que se refere aos seus componentes curriculares, surgem críticas no sentido de questionar sua falibilidade frente à complexidade social do sistema educacional brasileiro, que vem lutando por uma escola que tenha escuta atenta às vozes historicamente silenciadas no chão da escola.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-106.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Salvador: SEC, 2019.

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.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Educação Física. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 abr. 1998b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

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*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: ENDIPE, 2008.

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

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

DIAS SOBRINHO, J. Ideologia Pedagógica. **Reflexão**, v. 6, n. 20, p. 5-14, 1981.

DOURADO, L. F.; FERREIRA, J. O.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007.

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

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

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

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

MACEDO, R. S. Ética do debate, atos de currículo e intercrítica. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 90-104, 2004.

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

MACEDO, R. S.; NASCIMENTO, C. O.; GUERRA, D. M. Heterogeneidade, Experiência e Currículo: contrapontos à ideia de Base Comum Nacional e à vontade de exterodeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1556-1569, out./dez. 2014.

MENDES, C. L. Reforma curricular de um curso superior: relações de poder e busca de legitimidade. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 1998.

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.

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

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, 2004.

OLIVEIRA, R. S. **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.

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

SANTOS, P. I. Identidade, relações étnico-raciais e a capoeira: os olhares de uma escola. *In*: OLIVEIRA, I. (org.). **Negro e Educação4** :linguagens, resistências e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa ANPED, 2007. p. 130-152.

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, 2001.

DADOS DOS AUTORES

Pablo Amaral Porto

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Campus Jequié (2009), é especialista em Atividade Física, Educação e Saúde para Grupos Especiais pela

Faculdade da Cidade do Salvador (2010) e fez Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF / UESB - 2025). É professor efetivo da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia, desde o ano de 2012, incluindo experiência na rede como Professor Articulador de Programas Estratégicos.

César Pimentel Figueirêdo Primo

Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1996. Mestre em Engenharia de Produção, com ênfase em Educação à Distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2002. Doutor em Educação pela UFBA (2009). Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde desenvolve estudos na área de Currículo, Formação e exercício profissional em Educação Física, Metodologia da Pesquisa, Metodologia do ensino dos esportes coletivos, em especial do ensino do futebol. Experiência administrativa na Direção de Departamento, Coordenação de Colegiado de Graduação e Pós-Graduação, Coordenação de programas institucionais (PARFOR, PIBID e Residência Pedagógica). Atualmente é professor do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), Polo 16, e Coordenador do projeto de extensão Escola de Futebol Academia da Bola, UESB – Campus Jequié.

4 PROMOÇÃO DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM SITE COLABORATIVO

Janaine Botelho Barros Moitinho
Cristiano de Sant'anna Bahia

DOI: 10.29327/5990285.1-4

INTRODUÇÃO

A promoção da saúde no contexto escolar emerge, cada vez mais, como um campo multifacetado de debates, tensões e possibilidades, especialmente no âmbito da Educação Física (EDF) Escolar. Nas últimas décadas, esse tema passou a integrar a agenda de discussões científicas e educacionais de modo mais consistente, seja pela ampliação das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), seja pelas transformações sociais que impactam diretamente estilos e condições de vida da população. Nesse cenário, o ambiente escolar desponta como espaço estratégico para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de compreender a saúde como direito social e como construção coletiva. Este capítulo insere-se nesse movimento ao apresentar um site construído colaborativamente com professores e professoras da rede pública municipal de Guanambi (BA), concebido como ambiente digital que sistematiza materiais pedagógicos, recursos formativos e estratégias interativas voltadas à promoção da saúde nas aulas de EDF.

A necessidade de qualificar o debate sobre saúde na escola não é recente, mas tem ganhado densidade com o avanço das políticas públicas e com a renovação das perspectivas pedagógicas que reconhecem a EDF como área de conhecimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, alinhada aos PCN e às diretrizes da Organização Mundial da Saúde, institui que a educação deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes, abarcando as dimensões cog-

nitivas, físicas, sociais e emocionais. Embora a LDB não trate diretamente de políticas de saúde, seu texto normativo produz efeitos significativos ao orientar a construção de ambientes escolares mais saudáveis, inclusivos e sensíveis às necessidades contemporâneas da infância e da juventude.

Ao situar a EDF nesse cenário, torna-se evidente que a área precisa ir além das práticas hegemônicas centradas no rendimento esportivo, no exercício descontextualizado ou na reprodução de conteúdos tradicionais. Como afirmam Dalmácio e Pereira (2022), o campo tem sido convocado a assumir uma abordagem mais ampla, que considere o corpo como expressão cultural, política e histórica, e o movimento como linguagem que produz sentidos e significações. Essa orientação é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que compreende as práticas corporais como manifestações culturais e expressivas, reconhecendo sua natureza simbólica e sua potência como linguagem formativa (Brasil, 2018). Dessa forma, tematizar práticas corporais nas aulas significa reconhecer que elas produzem pertencimento, identidades, sensibilidades e modos de ser e estar no mundo (Furtado, 2020).

A promoção da saúde, articulada a essa concepção ampliada de EDF, não se limita à prescrição de exercícios, ao incentivo genérico da atividade física ou ao discurso prescritivo do "estilo de vida saudável". Ao contrário, ela convoca a escola a problematizar determinantes sociais da saúde, desigualdades estruturais, relações de gênero, classe e raça, aspectos emocionais, condições ambientais e dinâmicas comunitárias. Autores da saúde coletiva como Costa, Souza e Carvalho (2020), Rumor *et al.* (2022) e Oliveira (2022) enfatizam que políticas de saúde que desconsideram esses elementos tendem a reforçar a culpabilização individual, ocultando os condicionantes socioeconômicos que moldam práticas corporais, escolhas alimentares e oportunidades de acesso à cultura de movimento. Tal crítica converge com reflexões de Bauman (2001) sobre a modernidade líquida e de Morin (2011) sobre a complexidade, que alertam para os riscos de discursos simplificadores em um mundo marcado por incertezas, vulnerabilidades e fragmentação social.

Essas discussões, entretanto, não são novas no campo da EDF. Pesquisas de Guedes e Guedes (1995, 1999) e de Nahas (1989, 2000) desempenharam papel fundamental ao destacar que a saúde é um fenômeno

multifatorial, influenciado por escolhas individuais, mas profundamente condicionado por aspectos psicossociais, históricos e ambientais. Oliveira (2024), ao retomar a abordagem salutogênica, reforça que a saúde se fortalece quando os sujeitos atribuem sentido às suas experiências corporais, compreendem suas ações no mundo e acreditam em sua capacidade de agir sobre si e sobre o meio. Essa perspectiva amplia radicalmente o papel da EDF ao deslocar o foco do comportamento para o significado, da prescrição para o diálogo, da atividade mecânica para a vivência crítica do movimento humano.

Nesse contexto, promover saúde na escola significa, conforme defendem Furtado e Borges (2019) e Lazzarotti Filho et al. (2010), construir práticas corporais dialógicas, críticas e culturalmente contextualizadas. Significa, também, compreender que o movimento humano constitui fenômeno complexo, historicamente produzido e socialmente marcado. Ao mesmo tempo, demanda reconhecer a escola como espaço privilegiado para experiências integradoras (Tavares; Wittizorecki; Molina Neto, 2018), onde saberes dos estudantes, conhecimentos da comunidade e fundamentos científicos se articulam para a construção de sentidos amplos sobre saúde e qualidade de vida.

O espaço escolar, nesse sentido, assume centralidade não apenas por ser local onde crianças e adolescentes permanecem por longas jornadas diárias, mas por ser ambiente social e cultural de convivência, trocas, aprendizagens e disputas simbólicas. Como destacam Almeida et al. (2020), a escola possui características singulares para a implementação contínua de ações de educação em saúde, especialmente quando essas ações se ancoram em práticas participativas, dialógicas e emancipadoras.

É nesse horizonte teórico, político e pedagógico que se situa a pesquisa "Educação Física Escolar: desafios e possibilidades para promoção da saúde nas escolas públicas da cidade de Guanambi-BA", defendida em 2025 no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UESB). O estudo buscou compreender como os professores da rede municipal tematizam a promoção da saúde nas práticas corporais e quais desafios emergem no cotidiano escolar, considerando especificidades do território, carências estruturais, práticas consolidadas e expectativas da comunidade escolar.

Como desdobramento direto da investigação, e em diálogo constante com os docentes participantes, foi produzido um site educacional que sistematiza conteúdos, sequências didáticas, orientações teóricas e sugestões pedagógicas. Esse site — apresentado e analisado neste capítulo — constitui uma tecnologia pedagógica criada para apoiar professores na organização de suas práticas e para fortalecer o debate sobre a promoção da saúde na EDF Escolar. Mais do que reunir materiais, o site foi pensado como espaço colaborativo, dinâmico e aberto ao diálogo, alinhando-se à perspectiva freiriana de construção coletiva do conhecimento e às diretrizes da extensão universitária enquanto prática formativa.

Ao apresentar esse produto educacional, este capítulo busca não apenas socializar resultados de uma pesquisa de mestrado, mas contribuir para o debate contemporâneo sobre o papel da EDF na formação integral dos estudantes e na construção de ambientes escolares mais saudáveis, críticos e humanizados. Espera-se que as reflexões aqui desenvolvidas possam inspirar docentes, pesquisadores e gestores a fortalecerem práticas corporais que promovam saúde como direito, como experiência cultural e como projeto coletivo.

CAMINHOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

A pesquisa que fundamenta este estudo adotou uma abordagem qualitativa, apoiada na compreensão da realidade educativa como fenômeno complexo, contextual e interpretativo. Vinculado ao ProEF/UESB, o estudo priorizou a articulação entre pesquisa acadêmica, prática docente e formação continuada, construindo um percurso metodológico que uniu análise documental, levantamento de percepções docentes e processos colaborativos de construção de conhecimento. Essa opção metodológica partiu da premissa de que compreender a promoção da saúde na EDF Escolar exige mergulho aprofundado nas normativas curriculares, nos discursos profissionais e nas práticas corporais que se materializam no cotidiano da escola pública.

A primeira etapa consistiu na realização de uma abrangente pesquisa documental, entendida como procedimento de análise sistemática de

fontes primárias. Foram examinados documentos nacionais, estaduais e municipais, tais como a BNCC, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), a Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG) e planos de ensino elaborados por professores e professoras. Esse mapeamento permitiu identificar concepções de saúde, expectativas formativas e prescrições curriculares relacionadas às práticas corporais, além de revelar tensões entre as diferentes escalas curriculares. A análise documental constituiu a base normativa e conceitual do estudo, evidenciando quais sentidos de promoção da saúde emergem, são reforçados ou silenciados nos textos oficiais.

Na segunda etapa, foi aplicado um questionário semiestruturado, elaborado a partir da literatura especializada e dos achados preliminares da etapa anterior. Conforme Lakatos e Marconi (2010), esse tipo de instrumento permite captar simultaneamente tendências objetivas e nuances subjetivas das percepções dos participantes. O questionário continha elementos de identificação profissional, questões sobre formação inicial e continuada, experiências de docência, compreensão sobre a BNCC e a BMCG, além de perguntas específicas sobre promoção da saúde e tematização das práticas corporais na EDF. Composto por 8 questões abertas, 13 fechadas e uma de múltipla escolha, o instrumento possibilitou compreender como os docentes percebem e operacionalizam a promoção da saúde em suas aulas, revelando interpretações, desafios pedagógicos e rotinas metodológicas. As respostas forneceram um panorama detalhado da realidade do município e serviram de subsídio para o planejamento das interações colaborativas posteriores.

A terceira etapa caracterizou-se pela realização de encontros colaborativos fundamentados nos pressupostos da pesquisa colaborativa, conforme formulado por Ibiapina (2008). Diferentemente de metodologias que investigam o docente como objeto de estudo, a pesquisa colaborativa reconhece professores e professoras como sujeitos epistêmicos, capazes de interpretar, produzir e ressignificar conhecimentos pedagógicos. Nos encontros realizados, discutiram-se desafios da prática, sentidos atribuídos ao corpo e à saúde, estratégias de ensino e necessidades formativas, permitindo que pesquisadora e docentes construíssem significados e materiais. Esses espaços de diálogo configuraram-se como ambientes formativos, nos quais a escuta, a problematização e a troca de

experiências viabilizaram reflexões críticas sobre o ensino da EDF e sobre as tensões existentes entre currículo prescrito e currículo real. Dos encontros emergiram ideias, sugestões e conteúdos que subsidiaram diretamente a construção do site educacional, garantindo que o produto refletisse as necessidades, interpretações e vozes dos próprios docentes.

A análise dos dados coletados em todas as etapas seguiu as orientações da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Esse método, composto por três fases — pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados —, permitiu organizar o corpus documental, identificar unidades de registro e categorizar sentidos presentes nas falas, documentos e narrativas docentes. A análise gerou categorias interpretativas relacionadas às concepções de saúde, aos desafios estruturais enfrentados nas escolas, às tensões curriculares, às resistências existentes na prática e às possibilidades pedagógicas para tematizar a promoção da saúde nas aulas de EDF. O procedimento analítico possibilitou interpretar não apenas o que os sujeitos disseram, mas também aquilo que emergiu de forma implícita, como silenciamentos, contradições e ambivalências, conferindo profundidade interpretativa ao estudo.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB), sendo aprovada sob o nº 77768924.8.0000.0055 e parecer nº 6.721.969. Todo o processo respeitou os princípios da ética em pesquisa com seres humanos, assegurando voluntariedade, consentimento informado, anonimato e integridade das informações produzidas. O rigor científico também se expressou na triangulação de fonte documental, empírica e colaborativa e na validação das interpretações junto aos docentes, fortalecendo a credibilidade e a consistência do estudo.

Por fim, é importante destacar que a metodologia adotada extrapolou a função de coletar dados e se tornou ela própria um processo formativo. A combinação entre pesquisa documental, questionário e encontros colaborativos configurou um caminho metodológico que favoreceu a autoria docente, estimulou processos reflexivos e permitiu identificar necessidades e possibilidades reais para a promoção da saúde na EDF Escolar. Essa articulação dialógica foi determinante para a construção do site educacional, que nasce como produto coletivo, epistemologicamente fundamentado e sensível às demandas das escolas públicas

de Guanambi. Assim, o percurso metodológico não apenas qualificou a pesquisa, mas também consolidou o site como instrumento pedagógico inovador e representativo da prática docente.

O primeiro contato formal com os colaboradores ocorreu durante um encontro formativo ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, realizado na Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico (SEAP). Nesse momento inicial, a pesquisadora apresentou a pesquisa, os métodos de estudo, os objetivos gerais e específicos da investigação, os procedimentos metodológicos, os prazos e o produto educacional previsto, criando um espaço de diálogo para esclarecimento de dúvidas e coleta imediata do interesse dos docentes em participar do estudo. Ao final da apresentação, foi disponibilizado o link de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo que os professores analisassem o documento e, caso concordassem, registrassem sua participação oficialmente.

Essa etapa inicial evidenciou, conforme aponta a dissertação, a relevância das formações continuadas promovidas mensalmente pela SEAP, uma vez que esses espaços favorecem a aproximação entre os docentes, fortalecem vínculos profissionais e possibilitam que práticas pedagógicas sejam refletidas coletivamente. A estabilidade e a permanência dos professores nesses encontros mostraram-se fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que tais relações interpessoais influenciam a qualidade das discussões e da construção colaborativa que caracteriza a proposta metodológica adotada.

Os docentes que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TCLE receberam, via *WhatsApp*, o link do questionário semiestruturado elaborado no *Google Forms*. Esse questionário investigou aspectos como perfil profissional, conhecimento sobre BNCC e BMCG, compreensão da promoção da saúde e sua relação com as práticas corporais no contexto da Educação Física Escolar. O envio ocorreu de forma contínua ao longo de 5 semanas, com prazo de até 15 dias para devolução.

Após essa etapa, 12 docentes confirmaram a participação na pesquisa. Todos atuavam na rede municipal de Guanambi, ministrando aulas de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O grupo era composto por professores efetivos e contratados, com diferentes tempos de experiência e licenciados em Educação Física .

Os dados do questionário apontaram que os docentes reconhecem a relevância da promoção da saúde na escola e acreditam que tal temática

pode ser integrada às práticas corporais. No entanto, indicaram dificuldades relacionadas à infraestrutura, à escassez de materiais, à ausência de espaços adequados e, sobretudo, aos desafios para compreender como problematizar a saúde para além de perspectivas biomédicas e reducionistas. Essas percepções reforçaram a necessidade dos encontros colaborativos como espaço de reflexão e ressignificação da prática docente.

A sequência da pesquisa envolveu 5 encontros colaborativos na SEAP, cada um com duração aproximada de 30 minutos, nos quais os participantes discutiram limites e possibilidades para problematização da saúde nas aulas de EDF Escolar.

Os encontros foram organizados da seguinte forma: 1º encontro (07/06/2024): apresentação do projeto e mobilização inicial dos docentes (12 participantes); 2º encontro (26/07/2024): roda de conversa com o Prof. Thiago Ferreira de Sousa sobre práticas corporais e promoção da saúde (14 participantes); 3º encontro (23/08/2024): análise do plano de ensino do município e discussão sobre como incorporar a promoção da saúde nas práticas corporais (14 participantes); 4º encontro (20/09/2024): escuta ativa sobre dificuldades e expectativas para construção do site (16 participantes); 5º encontro (29/11/2024): apresentação, avaliação e ajustes finais do site colaborativo (13 participantes).

Durante os encontros, observou-se diversidade de percepções: enquanto alguns docentes compreendiam a promoção da saúde como eixo estruturante da EDF Escolar, outros demonstravam incertezas sobre como relacionar o tema com as práticas corporais. Tais tensões foram gradualmente postas em discussão mediante conversa entre os pares, trocas de materiais, problematizações e escuta, permitindo que concepções mais ampliadas de saúde emergissem, alinhadas ao que defendem autores como Lopes (2016), Bauman (2001) e Morin (2011), também citados no próprio corpo da dissertação.

O SITE PROMOÇÃO DA SAÚDE NA PRÁTICA: ESTRUTURA, NAVEGAÇÃO E FUNCIONALIDADES

O site *Promoção da Saúde na Prática* constitui-se como um produto educacional concebido a partir de um processo metodológico colaborativo, envolvendo professores e professoras dos Anos Finais do Ensino

Fundamental do município de Guanambi. Sua estrutura e organização refletem diretamente as demandas emergentes dos encontros formativos realizados ao longo da pesquisa, operando como uma interface entre o conhecimento científico, os referenciais curriculares e a experiência pedagógica acumulada pelos docentes. Trata-se de uma plataforma digital que busca materializar, de modo sistematizado, princípios da promoção da saúde articulados às práticas corporais e ao cotidiano da EDF Escolar.

Ao acessar o site, o usuário é recepcionado por uma página inicial que explicita sua missão institucional: "Transforme a saúde dos seus alunos com Educação Física de qualidade: aulas que ensinam saúde para vida toda". Esse enunciado funciona como marcador epistemológico do projeto, sintetizando a intencionalidade formativa da plataforma. A página organiza-se como um eixo de navegação que apresenta, de forma visualmente estruturada, as principais seções do repositório digital, favorecendo a orientação do usuário e a economia cognitiva necessária ao trabalho docente.



Figura 1 – Site: https://promoçaodasaudenaprática.com.br/
Fonte**:** Dados da pesquisa, 2025.

A disposição das seções "O que é a saúde na prática?", "Projetos Escolares", "Recursos Pedagógicos", "Quizzes Interativos", "Planos de Aula", "Podcast", "Indicações de Sites", "Jogos Educativos" e "Materiais Didáticos" não obedece apenas a uma lógica de organização técnica, mas revela critérios pedagógicos e funcionais identificados ao longo da

pesquisa, sobretudo no que se refere à acessibilidade, clareza semiótica e praticidade para o docente que atua no cotidiano da EDF Escolar.

Entre essas seções, "O que é a saúde na prática?" ocupa lugar central na estrutura do site, operando como eixo conceitual. Seu propósito é problematizar o conceito de saúde em uma perspectiva ampliada, alinhada aos referenciais da saúde coletiva e às orientações normativas dos documentos curriculares nacionais. Por meio de uma redação clara e acessível, a seção oferece fundamentos conceituais que permitem compreender a saúde como construção social, cultural e histórica, deslocando concepções reducionistas centradas exclusivamente nos aspectos biológicos.

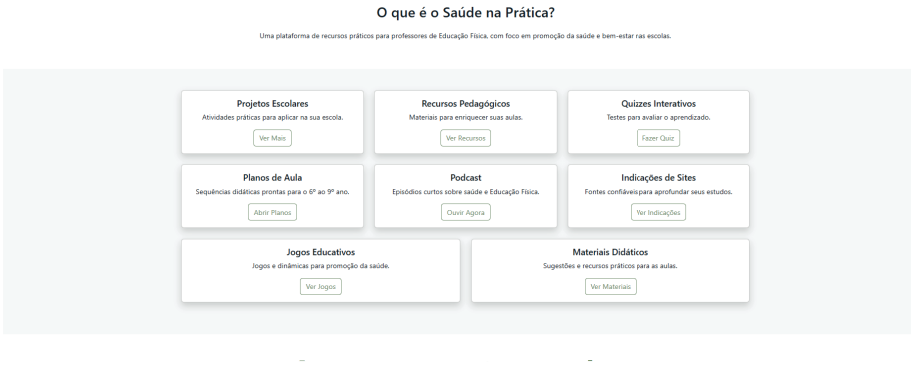


Figura 2 – Página *Saúde na Prática*
Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A plataforma também disponibiliza um conjunto de projetos escolares elaborados como sequências didáticas completas, organizadas segundo objetivos formativos e critérios metodológicos compatíveis com a BNCC, o DCRB e a BMCG. Esses projetos respondem à necessidade identificada entre os docentes de possuir materiais pedagogicamente sólidos e adaptados à realidade das escolas públicas de Guanambi, o que contribui para a qualificação do planejamento e para o fortalecimento das práticas de promoção da saúde no contexto escolar.

A seção Recursos Pedagógicos e Materiais Didáticos congrega materiais estruturados, como slides, fichas de trabalho, roteiros de atividades e infográficos. Esses dispositivos operam como instrumentos de

expansão do repertório metodológico dos professores, além de oferecerem suporte concreto às práticas de ensino, sobretudo em contextos nos quais há escassez de materiais didáticos específicos para a promoção da saúde.

Os Quizzes Educativos configuram outro recurso relevante da plataforma, ao se apresentarem como ferramentas avaliativas de caráter simultaneamente formativo e lúdico. Sua forma gamificada amplia o engajamento dos estudantes e possibilita ao docente tanto o diagnóstico de aprendizagens quanto a reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas voltadas à promoção da saúde.



Figura 3 – Quizzes Educativos
Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Os Planos de Aula, por sua vez, são disponibilizados como sequências estruturadas que apresentam objetivos, procedimentos metodológicos, orientações didáticas, critérios de avaliação e sugestões de adaptação. Esses materiais respondem a uma das principais demandas dos professores, que frequentemente destacam a necessidade de orientações claras, contextualizadas e de fácil aplicabilidade no cotidiano escolar.

A plataforma inclui ainda uma seção dedicada a Podcasts, cuja existência reflete a compreensão da pesquisa acerca das dinâmicas de tempo, deslocamento e trabalho docente. Os episódios curtos, centrados em temas pertinentes à promoção da saúde, ampliam a possibilidade de formação continuada em contextos variados, permitindo ao professor acessar conteúdos formativos enquanto realiza outras atividades.

O site também disponibiliza Indicações de Sites e Jogos Educativos, reunindo fontes externas confiáveis e ferramentas gamificadas que contribuem para diversificar as práticas didáticas e incentivar o uso pedagógico de tecnologias digitais no ensino da promoção da saúde.

Por fim, a plataforma conta com um Fórum de Interação Profissional que funciona como espaço dialógico e colaborativo, destinado à troca de experiências entre docentes de diferentes regiões. Embora a participação inicial seja reduzida (em torno de dez interações), o fórum evidencia o potencial do site para consolidar uma comunidade de prática voltada ao compartilhamento e à construção de saberes docentes.

A arquitetura da plataforma não resulta de decisões arbitrárias de design, mas de um processo sistemático de escuta ativa realizado com os professores durante os encontros colaborativos. As necessidades manifestadas pelos docentes como o acesso a materiais práticos e imediatos, estratégias metodológicas diversificadas, recursos leves como podcasts e espaços de partilha profissional foram integradas à estrutura do site, evidenciando coerência entre diagnóstico, desenvolvimento e produto final.

Desde seu lançamento público, o site registrou aproximadamente 670 acessos e cerca de dez interações no fórum, números que indicam um movimento inicial de apropriação e que sugerem potencial para ampliação conforme a plataforma seja incorporada a processos formativos, formações continuadas e práticas cotidianas da rede municipal de ensino.

O site *Promoção da Saúde na Prática* representa um avanço significativo na constituição de ambientes digitais voltados à formação docente em promoção da saúde. Sua estrutura colaborativa, fundamentada em bases teóricas consistentes e em demandas reais da prática pedagógica, confere à plataforma relevância acadêmica, pertinência social e aplicabilidade direta ao contexto escolar. Ao articular teoria, prática e tecnologia educacional, o site se consolida como instrumento formativo capaz de fortalecer o papel da EDF Escolar como componente estratégico no desenvolvimento integral dos estudantes. Nos capítulos subsequentes, serão examinados os impactos pedagógicos do site, bem como suas possibilidades de expansão para outros contextos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo sobre a construção do site *Promoção da Saúde na Prática*, torna-se evidente que a criação de um ambiente digital colaborativo representou um avanço significativo para a compreensão e a operacionalização da promoção da saúde na EDF Escolar. A plataforma ampliou o acesso dos docentes a materiais contextualizados, favoreceu o diálogo profissional e fortaleceu a sistematização de saberes produzidos na prática cotidiana. Entretanto, é igualmente necessário reconhecer os limites que atravessaram o processo investigativo, bem como os desafios que permanecem para sua consolidação em larga escala.

Algumas restrições metodológicas merecem destaque. A duração reduzida dos encontros colaborativos (aproximadamente 30 minutos cada) limitou a profundidade de certas discussões. O número de professores participantes, embora consistente para uma pesquisa qualitativa, não permite generalizações estatísticas. Além disso, o estudo concentrou-se na rede municipal de Guanambi, o que significa que aspectos culturais, estruturais e curriculares específicos do território influenciaram diretamente o desenvolvimento do produto educacional. Outro limite diz respeito ao acompanhamento: o impacto do site na prática docente e na aprendizagem dos estudantes ainda não foi mensurado de forma sistemática, o que abre espaço para investigações futuras.

Apesar desses limites, os resultados revelam alto potencial de replicabilidade da plataforma. O processo colaborativo que estruturou o site baseado em diagnóstico das necessidades docentes, escuta ativa, construção compartilhada de conteúdos e alinhamento ao currículo pode ser aplicado em outros municípios e contextos educacionais. A lógica do produto não depende exclusivamente das especificidades locais, mas de princípios pedagógicos universais: participação docente, clareza curricular, acessibilidade dos materiais e valorização das práticas corporais como fenômenos socioculturais. Assim, redes municipais ou estaduais podem adaptar a metodologia, criando versões próprias do site, integradas a suas diretrizes curriculares e políticas de formação continuada.

A partir deste estudo, emergem caminhos relevantes para pesquisas futuras. Entre eles: a) avaliar com maior precisão o impacto do site na

prática docente, observando se e como os professores incorporam os materiais às aulas; b) investigar os efeitos da plataforma na aprendizagem e no engajamento dos estudantes, especialmente em temas relacionados à promoção da saúde; c) analisar como o site pode ser ampliado para atender outras etapas da educação básica (anos iniciais, Ensino Médio) ou outras áreas curriculares; d) estudar os modos de formação continuada mais eficazes para apoiar o uso do site, incluindo formação presencial, trilhas on-line, tutoria entre pares ou comunidades de prática; e e) examinar o potencial da plataforma como ferramenta de política pública para reduzir desigualdades de acesso a recursos didáticos no ensino da EDF.

O processo colaborativo demonstrou que as contribuições dos professores foram estruturantes para o desenho da plataforma. Suas reflexões e necessidades determinaram a criação de seções como planos de aula, podcasts, materiais multimídia, jogos educativos e quizzes. Cada recurso foi elaborado com o propósito de oferecer instrumentos aplicáveis ao cotidiano escolar e alinhados às concepções ampliadas de saúde discutidas nos encontros formativos.

Os desafios relatados pelos docentes como carência de materiais, divergências conceituais sobre saúde e ausência de tempo institucional para planejamento reforçam que iniciativas colaborativas como esta são essenciais para romper com estruturas fragmentadas que ainda marcam o currículo. O site respondeu a essas lacunas ao fomentar autoria, criatividade pedagógica, participação crítica e sentimento de pertencimento. Ao possibilitar que os professores adaptem e recriem os materiais disponibilizados, a plataforma afirma seu caráter formativo e emancipador.

Por fim, destaca-se que o site *Promoção da Saúde na Prática* consolida-se como uma ferramenta estratégica para o fortalecimento da EDF Escolar. Integra múltiplas dimensões do conhecimento, amplia horizontes pedagógicos, incentiva práticas corporais críticas e contextualizadas e reafirma o compromisso da escola com a formação integral dos estudantes. Seu desenvolvimento inaugura novas possibilidades de diálogo entre pesquisa, docência e políticas educacionais e abre caminhos promissores para investigações futuras que desejem aprofundar, medir e expandir seus impactos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. P.; GONÇALVES, R. A.; GUEDES, R. S.; SACCOL, A. L.; SILVEIRA COLOMÉ, J. Concepções de uma equipe pedagógica acerca das ações de educação em saúde no ambiente escolar. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 6, n. 2, p. 451- 460, 2020.

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

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

COSTA, J. C. G.; SOUZA, C. T. V.; CARVALHO, R. M. A. Atuação docente em Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ações de promoção da saúde. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, v. 42, n. 1, 2020.

DALMÁCIO, E. R.; PEREIRA, R. A importância do movimento corporal na educação escolar para a promoção da saúde: uma revisão bibliográfica. **Anais da Mostra Científica da FESV**, Vitória, v. 1, n. 14, p. 1-17, 2022.

FURTADO, R. S. Práticas corporais e educação física escolar: sentidos e finalidades. **Corpoconsciência**, Campo Grande, v. 23, n. 1, p. 156-167, 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8600. Acesso em: 18 mar. 2024.

FURTADO, R. S.; BORGES, C. N. F. A condição esportiva. **Educação**, v. 44, n. 1, p. 1- 23, 2019.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, v. 5, n. 1, p. 10-15, 1999.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. **Exercício físico na promoção da saúde**. Londrina: Midiograf, 1995.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LAZZAROTTI FILHO, A.; SILVA, A. M.; ANTUNES, P. C.; SILVA, A. P.; LEITE, J. O. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11- 29, 2010.

LOPES, I. E. **Percepção de professores de Educação Física sobre a promoção da saúde e o eixo de práticas corporais e atividades físicas no Programa Saúde na Escola do Distrito Federal**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

MANTOVANI, T. V. L.; MALDONADO, D. T.; FREIRE, E. S. A relação entre saúde e educação física escolar: uma revisão integrativa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, 2021.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**. Londrina: Midiograf, 1989.

NAHAS, M. V. O pentáculo do bem-estar – base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou grupos. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 5, n. 2, 2000.

OLIVEIRA, L. Saúde, corpo e condição humana na contemporaneidade. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 26, n. 1, p. 1-15, 2022.

OLIVEIRA, L. Abordagem salutogênica e Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 46, n. 2, p. 1-18, 2024.

ROSÁRIO, C. A.; BAPTISTA, T. W. F.; MATTA, G. C. Sentidos da universalidade na VIII Conferência Nacional de Saúde: entre o conceito ampliado de saúde e a ampliação do acesso a serviços de saúde. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 124, p. 17-31, 2020.

RUMOR, P. C. F.; HEIDEMANN, I. T. S. B.; SOUZA, J. B.; MANFRINI, G. C.; SOUZA, J. M. Programa Saúde na Escola: potencialidades e limites da articulação intersetorial para promoção da saúde infantil. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, p. 116-128, 2022.

TAVARES, N. S.; WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental, suas formas e seus lugares no currículo escolar: um estudo de revisão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, p. 275- 290, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mov/a/vnTkZnb7zgQdRc7XVzwgMfz/?format=html&lang=pt. Acesso em: 1 abr. 2024.

DADOS DOS AUTORES

Janaine Botelho Barros Moitinho

Professora de Educação Física da rede pública municipal de Guanambi (BA), com atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental II. É mestra em Educação Física pelo Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UESB.

Cristiano de Sant'anna Bahia

Professor Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), lotado no Departamento de Saúde, com atuação no Colegiado de Educação Física. Integra o corpo docente do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da UESC e do Mestrado Profissional em Educação Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) .

Bloco 2

EDUCAÇÃO FÍSICA, RAÇA, GÊNERO E JUSTIÇA SOCIAL

5 COMPREENSÃO DO RACISMO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Aloisio dos Santos Oliveira
Christiane Freitas Luna

DOI: 10.29327/5990285.1-5

INTRODUÇÃO

O preconceito tem uma história antiga. Questões relativas ao modo de vida, religião e disputas territoriais levaram a processos que causaram a subjugação de comunidades, povos e tribos, muitas vezes apenas por serem estrangeiros. Contudo, a edificação social do preconceito relativo à cor da pele foi um constructo ideológico que vem sendo fomentado — mas também combatido — ao longo dos anos.

Segundo Munanga (2005), na sociedade brasileira o racismo é negado e/ou camuflado pelo mito da democracia racial, ideologia que criou uma contradição entre discurso e prática, induzindo um comportamento social que impede o desvelamento da realidade e, consequentemente, o desenvolvimento de ações educativas capazes de superar a ideologia da desigualdade racial, construída por meio de um longo processo histórico. A elaboração intencional da inferiorização de atributos, por meio de estereótipos, pode levar um povo à autorrejeição e à negação de seus valores culturais (Silva, 2005).

O racismo, presente em diversos espaços sociais, interfere de forma perversa nas relações interpessoais — e o ambiente escolar não está imune a isso, sofrendo as consequências no currículo, na prática pedagógica, nas relações entre os alunos ou no silenciamento de professores e gestores diante de atos preconceituosos e discriminatórios. "Pior é você, que além de pobre é preto". Essa fala foi proferida por uma aluna da 3ª série do Ensino Médio ao colega, durante uma discussão na aula de Educação Física, após ele tê-la "agredido" com um comentário sobre o seu cabelo, comparando-o a uma esponja de aço "Assolan".

Alunos e alunas utilizam-se de violência simbólica por meio de falas discriminatórias e ofensivas, destacando a condição social, a orientação sexual, a religião e a raça — ou, simplesmente, a cor da pele — para se agredirem e imporem suas opiniões. Tais situações não são "privilégio" desta ou daquela escola, tampouco restritas às aulas de Educação Física. Relatos de colegas reforçam que casos semelhantes ocorrem em diferentes momentos e espaços.

Alunos e alunas são, simultaneamente, vítimas e reprodutores de atos racistas no ambiente escolar. Vale destacar que as ofensas mútuas entre pessoas negras não se caracterizam como racismo "de negro para negro", mas sim como reprodução do racismo estrutural que incide sobre elas. O racismo, enquanto fenômeno estrutural, só pode ser reproduzido por quem domina a estrutura, dela se beneficia e ocupa o topo da pirâmide social, mantendo-se nessa posição por meio da exploração e da discriminação — ou seja, do branco para o negro.

O estudo que deu origem a este capítulo teve um caráter qualitativo, sendo o autor participante direto da comunidade pesquisada, atuando como docente da unidade escolar em questão, motivo determinante para que a pesquisa-ação fosse a metodologia escolhida — cada vez mais presente no campo acadêmico, acreditamos ser ela adequada para o perfil da pesquisa. "A pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação" (Thiollent, 2002, p. 4). Como instrumento de coleta, utilizou-se um questionário semiestruturado.

Na busca por uma ampliada compreensão do fenômeno racismo, a educação se torna um espaço importante para questionar imposições e silenciamentos. O processo de construção do movimento negro educador foi fundamental para traçar caminhos de superação.

REFLEXÕES SOBRE OS ESTUDOS QUE APRESENTAM CAMINHOS PARA SUPERAR O RACISMO ESTRUTURAL

O termo "Movimento Negro Educador" foi cunhado por Nilma Lino Gomes em seu livro homônimo. A obra reconhece o Movimen-

to Negro brasileiro como um agente educador que produz, sistematiza e articula saberes emancipatórios. A autora compreende o Movimento Negro em "diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionadas na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade" (Gomes, 2007, p. 23). Segundo Domingues (2007), o movimento político de mobilização racial negra — Movimento Negro (MN) —, no Brasil, historicamente, está dividido em três fases:

1. **Primeira fase**: de 1889 a 1937, correspondente ao período da Primeira República até o Estado Novo;
2. **Segunda fase**: de 1945 a 1964, correspondente ao período da Segunda República até a Ditadura Civil-Militar;
3. **Terceira fase**: de 1978 a 2000, correspondente ao processo de redemocratização até a República Nova.

Pode-se citar ainda uma quarta fase, que corresponde ao período de 2000 até os dias atuais, na qual se destacam os feminismos negros e o surgimento de diferentes coletivos que defendem pautas como o empoderamento da mulher negra, as cotas raciais nos campos educacional e profissional, a valorização das religiões de matriz africana e outras.

Fazendo um recorte temporal, analisamos as ações do Movimento Negro a partir da década de 1970, quando surgiram novas lideranças e o renascimento da luta contra a discriminação racial, articulada com a luta pelas liberdades democráticas. Como resultado da união dessas pautas, nasce, em 1978, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), que posteriormente passou a se chamar apenas Movimento Negro Unificado (MNU).

Desde seu surgimento, o MNU protagonizou ações de repúdio, como no caso da morte do feirante Robson Silveira da Luz, torturado e morto por policiais do 44º Departamento dos Guaianazes (SP), após ser acusado de roubar frutas em seu local de trabalho. A agressividade sofrida por Robson, sem qualquer averiguação, apenas por ser negro, mobilizou a comunidade negra às ruas em protesto, fortalecendo o MNU mesmo em tempos de ditadura.

De acordo com Gomes (2012), o Movimento Negro contribuiu para mudanças nas políticas educacionais, reformulando currículos com a implantação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino

da história e cultura afro-brasileira. A educação passa a ser entendida como fator primordial para ingresso, permanência e sucesso do negro na sociedade. A ocupação dos "espaços de poder" passa necessariamente pela "qualificação" acadêmica; acessar o sistema de ensino, vivenciá-lo e concluir os ritos, teoricamente, oferece mais oportunidades de inserção social, algo que, na prática, não se consolida. Todavia, a falta de um "diploma" é justificada pela branquitude como o motivo para a ausência de pessoas negras nos postos de lideranças e chefias, ou seja, com titulação é difícil, sem, é impossível.

Segundo Gonçalves (2008), a educação pode ser uma atividade que reproduz a ideologia da democracia liberal-burguesa, reforçando as desigualdades sociais, ou pode contribuir para desvelar as contradições das estruturas social, política e econômica na perspectiva classista de luta para emancipação humana diante da lógica da contradição. A educação formal foi garantida para os negros e negras com o passar do tempo, mas que educação era (é) essa?

Surge aí outra batalha. O MNU entendeu a escola como um mecanismo de reprodução do racismo, vendo também a necessidade de reformulação do currículo e livros didáticos, de modo que garantisse a representatividade dos negros e negras. Para isso foram criadas l eis; destacamos a Lei nº 12.711/2012, que permite o acesso de estudantes em universidades públicas e particulares através das cotas raciais, e a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de cultura afro-brasileira.

Gomes (2012) aborda a importância dos movimentos sociais para a reformulação das leis educacionais, ressaltando que:

> A educação tem merecido atenção especial das entidades negras como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (Gomes, 2012, p. 735).

No âmbito acadêmico, o Movimento Negro é considerado educador por sistematizar saberes, conhecimentos ancestrais e científicos para

questionar a realidade brasileira. A partir dessa sistematização, o Movimento Negro elaborou pedagogias para que a escola se torne um lugar de combate às desigualdades raciais. Vamos conhecer algumas destas proposições.

Pedagogia Interétnica

Proposição elaborada pelo Núcleo Cultural Afro-Brasileiro em 1970. Propõe a utilização do teatro na prática pedagógica. A base dessa proposta foram as pesquisas sobre os impactos do racismo nos setores políticos e econômicos, bem como os impactos psicológicos.

Pedagogia Multirracial

Proposição elaborada por Maria Jose Lopes da Silva, professora, intelectual e militante do Movimento Negro no Rio de Janeiro, em 1980. Propõe uma perspectiva curricular, política e de conteúdos direcionados à alfabetização e à formação de professores. A base dessa proposta foi a percepção da necessidade de alteração da realidade educacional, que não problematiza a democracia racial.

Pedagogia Multirracial e Popular

Proposição do Núcleo de Estudos Negros do estado de Santa Catarina, no final dos anos 2000. Propõe a elaboração de um currículo escolar que atue como instrumento de superação das desigualdades raciais. A base dessa proposta são as experiências de luta social da população negra em correlação com outras lutas sociais travadas no Brasil — todas essas lutas parecem não ter espaço no currículo escolar.

Pretagogia

Proposição elaborada por Sandra Petit, ativista e professora da Universidade Federal do Ceará (UFC), e Geranilde Costa, professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Propõe um fazer educativo a partir de referenciais da história e da cultura africana e afro-brasileira. A base dessa proposta teórico-metodológica é a percepção da necessidade de construção de uma prática educacional que, de fato, contribua para que a escola se torne uma aliada na luta antirracista.

Assim, a pedagogia foi influenciada pelo Movimento Negro, levando ao desenvolvimento de pesquisas e elaboração de propostas de intervenção, tanto no âmbito da formação de professores como na composição dos currículos, buscando atender a uma demanda social. Nesse cenário, destacaremos uma personagem importantíssima na construção de uma educação antirracista na Bahia: a Profa. Dra. Ana Célia Silva.

Esses movimentos são fundantes e expressam a preocupação com uma educação como instrumento na construção de entendimentos, promovendo a diminuição dos fatores geradores das diferenças e instrumentalizando professores para uma prática pedagógica que não reproduza preconceitos em todas as áreas do conhecimento, inclusive na Educação Física, que foi forjada em valores higienistas e eugenistas.

TRANSFORMAÇÕES DA ÁREA DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS E OS DIÁLOGOS COM A LEI Nº 10.639/2003

Dentro dos movimentos renovadores da educação, destaca-se a "crise" da Educação Física na década de 1980. Até então, essa área do conhecimento tinha como missão a formação do homem necessário para a sociedade capitalista (Soares *et al.*, 1992), especializando-se no desenvolvimento da aptidão física e buscando o máximo rendimento. Esse modelo privilegiava a homogeneização dos grupos, utilizando características anatômico-fisiológicas como parâmetros de seleção, discri-

minação e exclusão do processo educativo. Em outras palavras, os mais "aptos" fisicamente tinham espaço garantido nas práticas esportivas competitivas, enquanto os demais eram excluídos.

Essa "crise" provocou uma reavaliação do papel da Educação Física na escola, com a introdução de fundamentos das ciências humanas e sociais. Nessa nova perspectiva, a Educação Física passou a ser entendida também como espaço de produção de conhecimento intelectual. O campo acadêmico e profissional começou a ser reconhecido por sua constituição multidisciplinar, dada a natureza histórico-social do corpo. Assim, a educação do corpo deveria ultrapassar o determinismo biológico, considerando as diferenças físicas e corporais como construções inseridas em contextos históricos e culturais (Daolio, 1998).

Segundo Maldonado e Neira (2022), especificamente na área da Educação Física, os períodos de redemocratização do Brasil e, posteriormente, a intensificação de políticas neoliberais foram férteis para a emergência de teorias curriculares que problematizam as injustiças sociais. Entre essas abordagens, destacam-se a teoria crítico-superadora (Soares *et al.*, 1992), a crítico-emancipatória (Kunz, 2006) e a cultural (Neira; Nunes, 2006; Neira, 2019). É nesse contexto que a temática da justiça social ganha relevância e se transforma em base para diversas experiências político-pedagógicas nas escolas brasileiras.

Neira (2008), ao defender uma perspectiva multicultural da Educação Física, destaca a importância do reconhecimento e valorização das diferenças, superando processos discriminatórios e de opressão nas práticas pedagógicas organizadas por professores e professoras. Esse compromisso se manifesta quando os docentes se propõem a formar identidades culturais democráticas, em sintonia com a diversidade da sociedade, rompendo com a tradição elitista, excludente e monocultural da área. Assumem, assim, os princípios pedagógicos da inclusão, do diálogo, do reconhecimento das diferenças e da equidade.

A Lei nº 10.639/03 e a Educação Física

Em 2003, um importante avanço na luta antirracista no país foi concretizado: a implementação da Lei nº 10.639/03. A legislação tornou

obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas ou particulares, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Em 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, desdobramento do Parecer CNE/CP nº 3/2004. Essas diretrizes orientam como as questões étnico-raciais devem ser trabalhadas no currículo escolar, com destaque para o reconhecimento e valorização das raízes africanas, indígenas, europeias e asiáticas da formação do povo brasileiro. Em 2008, a legislação foi ampliada com a aprovação da Lei nº 11.645, que inclui também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, reforçando o compromisso com a diversidade étnico-racial no ambiente educacional.

Apesar dos avanços, persistem desafios significativos, como a presença de grupos que ainda sustentam a ideia de hierarquia entre identidades étnico-raciais. Essa resistência, muitas vezes motivada pelo desconhecimento da verdadeira composição da sociedade brasileira, resulta na desvalorização das contribuições dos diversos povos na construção do país. É importante destacar que a Lei não se refere exclusivamente ao povo negro. Ao contrário, ela estabelece as condições para o diálogo entre diversas etnias, proporcionando o reconhecimento da influência africana na formação da cultura nacional e desconstruindo estereótipos e mitos históricos que naturalizam o racismo.

Estudar a história e a cultura afro-brasileira e africana é também um ato de enfrentamento à desigualdade. As ações pedagógicas desenvolvidas a partir da Lei nº 10.639/03 podem promover profundas transformações na escola e na sociedade, estimulando o respeito às diferenças e o posicionamento dos estudantes contra toda forma de violência simbólica ou material. Embora a Lei enfatize disciplinas como História, Literatura e Artes, sua aplicação deve ocorrer em todo o currículo escolar, incluindo a Educação Física. Essa abordagem transversal exige que todas as áreas considerem a diversidade étnico-racial em suas práticas pedagógicas, conteúdos, metodologias e avaliações. Entretanto, observa-se certa dificuldade em sua implementação.

Entre os entraves, destacam-se: a falta de formação inicial e continuada dos professores; o desconhecimento e despreparo de parte do corpo docente; a ausência de materiais didáticos adequados; e, em al-

guns casos, o desinteresse institucional em aplicar efetivamente o que a Lei propõe. Apesar disso, é notável que alguns docentes e gestores conhecem a existência da Lei. O problema, porém, reside na baixa efetividade de seu cumprimento no cotidiano escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais apontam que:

> O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando às reparações, ao reconhecimento e à valorização da identidade, da cultura e da história dos negros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para as aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. (Brasil, 2007, p. 29).

Gomes e Jesus (2013), em pesquisa nacional, revelaram que o conhecimento de docentes e gestores sobre relações étnico-raciais e História da África ainda é superficial. Muitas vezes, a abordagem limita-se a alertar eticamente sobre o racismo, sem aprofundar a valorização da cultura afro-brasileira e sua representatividade. Essa limitação decorre, em parte, da formação inicial deficiente e da escassez de formação continuada, mas também pode estar relacionada à falta de compromisso pessoal de alguns docentes. Há quem não se identifique com a pauta e alegue que tem "conteúdos demais para dar conta".

Como afirmam Gomes e Jesus (2013, p. 32):

> [...] o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional.

Além disso, os marcos legais demandam mudanças nas matrizes curriculares dos cursos de formação docente. Sem isso, corre-se o risco

de perpetuar estereótipos associados à branquitude e ao mito da democracia racial. Cumprir a Lei é responsabilidade de todos os setores do sistema de ensino, e não apenas do professor em sala de aula. É necessária uma atuação solidária e coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar. Afinal, o racismo não é um problema exclusivo da escola, mas ele também está na escola, e não podemos ignorá-lo ou delegar sua resolução apenas a alguns atores.

A Educação Física, como disciplina obrigatória da educação básica, possui elementos valiosos em sua grade de conteúdos para abordar as relações étnico-raciais. Por meio da cultura corporal — jogos, esportes, danças, lutas, entre outros — é possível questionar e desconstruir estereótipos históricos e promover o respeito à diversidade.

MATERIAIS E MÉTODOS

A turma escolhida para participar da pesquisa foi a 3ª série, com aproximadamente 85% de participação da turma. Os questionários aplicados foram compostos por questões de múltipla escolha e abertas.

Para organizar os dados obtidos, utilizou-se a codificação como técnica. Codificar, nesse contexto, significa "organizar todos os conjuntos de dados de acordo com tópicos, temas e problemas importantes para o estudo" (Stake, 2011, p. 166), ou seja, transformar o dado qualitativo em dado quantitativo, com o objetivo de facilitar o processo de tabulação, assim como a apresentação pública. Como analisamos as categorias principais e aquelas que emergiram da pesquisa, utilizamos a codificação seletiva.

RESULTADOS

Percepção de racismo

A grande maioria percebe que já sofreu racismo e muitos mais de uma vez; até o pequeno número que respondeu negativamente afirma

conhecer alguém que já sofreu. Essa informação revela que mais de 90% dos alunos questionados já estiveram diante de atitudes racistas dentro do ambiente escolar, ou como vítimas ou como espectadores.

Quando comparamos esses dados com os fornecidos pela pesquisa da Inteligência 13 em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC), coloca-se o ambiente escolar no topo da lista de locais em que os brasileiros mais afirmam ter sofrido a violência racial. A cada 10 pessoas que relatam ter sofrido o racismo no Brasil, 3,8 foram vítimas da violência em escolas, faculdades ou universidades, de acordo com a pesquisa "Percepções Sobre o Racismo", que foi concluída em julho de 2023.

Segundo Munanga (2003), quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos os mesmos conteúdo e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo. Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. O racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.

O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todas as camadas sociais, incluindo as próprias vítimas da discriminação racial.

Durante a coleta de dados, foi possível observar que alguns alunos tratavam uns aos outros com termos racistas, alegando "ser uma brincadeira". Tais como: "Desça daí seu Macaco!", "Cabelo de Assolan!", "Meia-noite". Nessa observação, há uma interpretação de que pode haver uma falta de percepção do racismo, e é possível que, ao relatarem que não foram vítimas de racismo ou não o viram, trate-se de uma falta de entendimento.

Essas atitudes, observadas dentro do ambiente escolar, remetem ao conceito de racismo recreativo, aquele que designa um tipo específico de opressão racial que aparece na forma de humor e que perpetua preconceitos e estereótipos racistas contra grupos socialmente minoritários e oprimidos.

O racismo e suas consequências

A maioria esmagadora de estudos na area firmam existir interferência do racismo no desempenho e abandono escolar. Carvalho (2004) identifica que há um maior número de meninos, consequentemente negros e/ou provenientes de famílias de baixa renda, que obtêm conceitos negativos e são conduzidos com mais frequência às atividades de recuperação, se comparados às meninas e aos meninos brancos, bem como às meninas negras.

Na escola investigada, por exemplo, um grupo de meninos, em geral brancos e provenientes de famílias de setores médios intelectualizados, aparecia nas falas das professoras como "excelente" ou "brilhante". Raramente meninas faziam parte desse grupo seleto de crianças que eram referência certamente também para seus pares (Carvalho, 2004).

Cavalleiro (2003) mostra em sua pesquisa sobre racismo, preconceito e discriminação racial na Educação Infantil como as professoras demonstravam mais afetividade e feedback positivo e incentivador às crianças brancas em relação às negras.

Outras tantas pesquisas apontam para essa direção e trazem contribuições para o debate e possibilidades de intervenções no que tange à percepção das desigualdades raciais na educação (Ferreira, 2020; Louzano, 2013; Abra movay; Castro, 2006; Carvalho, 2004). Esses e outros estudos indicam que o racismo presente no cotidiano escolar se torna muitas vezes obstáculo para o sucesso acadêmico de estudantes negros, somado às expectativas dos professores. O aprendizado acontece de forma mais eficaz em um ambiente saudável, prazeroso e acolhedor, características que não combinam com aquilo que o racismo produz: fracasso, tristeza e abandono.

Compreender a percepção de racismo e a sua influência no ambiente escolar

100% dos questionados acreditam que a escola deve intervir nos casos de racismo, passando a mensagem de que cabe à escola, enquanto

instituição legalmente responsável pela formação dos jovens, não apenas transmitir conteúdo, mas contribuir para a formação humana e proporcionar um ambiente saudável para a aprendizagem.

Aqui vale uma pequena divisão de responsabilidades: cabe à escola a aplicação efetiva da Lei nº 10.639/03 e sua manutenção durante todo o ano letivo, não apenas em novembro, quando se comemora o Mês da Consciência Negra; e também não silenciar diante das denúncias de racismo ou outras formas de violência simbólica. Todavia, acreditamos ser a educação — enquanto processo social contínuo de desenvolvimento pleno do ser humano — a ferramenta capaz de desconstruir os mitos da democracia racial, da branquitude e da inferioridade do negro, pois essas ideologias foram também forjadas e disseminadas dentro do ambiente escolar.

Munanga (2020) aponta para a limitação da capacidade de transformação da legislação, uma vez que a mesma pode — quando aplicada de maneira justa e adequada — regular ações e atitudes discriminatórias, mensuráveis e observáveis. No entanto, a lei não pode operar no campo dos preconceitos enraizados nos sujeitos, naquilo que o antropólogo denomina como o reino mais subterrâneo do racismo, do inconsciente e da subjetividade. Trata-se, por conseguinte, da desconstrução do mito da superioridade branca e da inferioridade negra e ameríndia que atravessa todos os campos da educação, informação e imagem, reproduzido cotidianamente e interiorizado por toda a sociedade.

É na educação que se constroem essas imagens estereotipadas e discriminatórias do sujeito e da população negra, de modo que apenas a prática educativa tem o poder de desconstruí-las: só a própria educação pode desconstruir os monstros que criou e construir pessoas que valorizem e convivam com as diferenças (Munanga, 2020).

CONCLUSÃO

Perceber o racismo é algo que requer uma atenção especial que poucos estão dispostos a se submeter, e/ou estimular que outros percebam. Para alguns (professores, gestores, dirigentes), é mais "interes-

sante" manter o silenciamento e estimular a naturalização desse tipo de violência, tomando atitudes por vezes esporádicas e desprovidas de fundamentação, ação que só desqualifica e dificulta a implantação de uma educação antirracista capaz de inferir no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Juventudes e sexualidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2006.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2020.

CARVALHO, M. P. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 121, p. 11-40, 2004.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1998.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, N. L. **Movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2013.

GONÇALVES, L. A. O. **Educação e relações raciais**: reflexões sobre a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006.

LOUZANO, P. **Fracasso escolar e desigualdades educacionais no Brasil**. São Paulo: FCC, 2013.

MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: fundamentos e práticas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2022.

FERREIRA, N. T. Desigualdade racial e educação: uma análise estatística das políticas afirmativas no Ensino Superior. **Educação em Revista**, v. 36, p. e227734, 2020.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, A. A. (org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2003. p. 15-34.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNANGA, K. **Racismo**: da desigualdade à intolerância. São Paulo: Perspectiva, 2020.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: proposições e práticas pedagógicas. São Paulo: Phorte, 2019.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**. São Paulo: Phorte, 2006.

SILVA, P. B. G. Educação e identidade dos negros. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 22-29, 2005.

SOARES, C. L.; CASTELLANI FILHO, L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

DADOS DOS AUTORES

Aloisio dos Santos Oliveira

Possui Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UESB) em 2024. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2000. Especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer pela UFBA (2008). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFBA (2017). Especialista em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) – Polo São Francisco do Conde (2022). Lecionou a disciplina Educação Física na Fundação Bradesco – Escola de Salvador, Unidade de Cajazeiras X, no período de 12 anos, para alunos do Fundamental I até o Ensino Médio. Ocupou o cargo de vice-gestor no Colégio Estadual Batista Neves por 4 anos e gestor por 1 ano. Nos dias atuais exerce a função de professor de Educação Física na rede pública do estado da Bahia e na rede pública do município de Salvador.

Christiane Freitas Luna

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Estudo Científico Avançado em Nível de doutoramento pela Universidade do Minho (Portugal). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenadora do grupo de pesquisa GEPEFID e de Extensão NAFEI. Professora e coordenadora da pós-graduação em rede do Mestrado Profissional em Educação Física da UNESP, campus da UESB. Estuda currículo, lutas, educação inclusiva e diversidade.

6 DA INFÂNCIA À QUADRA: CONSTRUÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E A PARTICIPAÇÃO FEMININA EM ATIVIDADES FÍSICO-ESPORTIVAS

Liamara Freitas da Fé Martfeld
Christiane Freitas Luna
Priscila Gomes Dornelles Avelino

DOI: 10.29327/5990285.1-6

INTRODUÇÃO

Na infância, as diferenças de gênero já se manifestam nos brinquedos e nas brincadeiras quando a maioria das meninas recebe bonecas e utensílios domésticos em miniatura, enquanto a maioria dos meninos é incentivada a jogar bola, brincar com carrinhos ou empinar pipas. Esse processo inicial, aparentemente inofensivo, contribui para constituir corpos a partir dos estereótipos sociais que se produzem e reproduzem ao longo da vida, reforçando expectativas de gênero que moldam a forma como meninas e meninos podem perceber seus corpos e suas possibilidades de atuação.

A escola, como instituição socializadora, não está imune a essas influências. Professoras e professores, mesmo sem intenção explícita, podem reforçar a lógica da desigualdade de gênero, seja pela linguagem utilizada, seja pela forma como organizam turmas e atividades. A Educação Física (EDF), disciplina marcada pelo movimento, pelos debates sobre o corpo e pelas atividades físico-esportivas, acaba funcionando como um palco privilegiado para a produção e a reprodução (ou desconstrução) desses padrões.

O objetivo deste capítulo é discutir as construções sociais de gênero que impactam a participação feminina nas vivências práticas dos conteúdos da EDF, analisando como discursos históricos, linguísticos e culturais moldaram o lugar da mulher em atividades físico-esportivas e

como práticas pedagógicas podem contribuir para romper com estereótipos ainda vigentes.

O diálogo teórico deste texto foi organizado em três seções principais. Na primeira, intitulada **Gênero, linguagem e corpo**, discutimos o gênero como construção social, ressaltando como discursos culturais, médicos e linguísticos moldaram papéis femininos e masculinos e legitimaram desigualdades. Em seguida, na seção **Esporte e as (in) visibilidades de gênero: uma leitura interseccional**, analisamos a lógica androcêntrica[3] que estruturou o esporte moderno, marcada pela valorização de atributos masculinos e pela marginalização de mulheres em diversas modalidades, e evidenciaremos como diferentes sistemas de opressão se entrecruzam, gerando desigualdades ainda mais complexas no contexto físico-esportivo e escolar. Por fim, em **Resistências e práticas de ressignificação**, apresentamos experiências históricas e contemporâneas de enfrentamento às exclusões, destacando iniciativas pedagógicas que promovem maior inclusão e protagonismo feminino nas atividades práticas de EDF.

DIÁLOGO TEÓRICO

Para discutir e propor um delineamento sobre as construções sociais de gênero e suas consequências em comportamentos sociais construídos é preciso antes dialogar e se aproximar de teorias e abordagens como espaço para refletir e gerar entendimentos na rota de uma percepção crítica da realidade.

Gênero, linguagem e corpo

A categoria gênero, que emergiu de forma significativa nos anos 1980, foi uma das construções da segunda onda do feminismo. Com

3 A lógica androcêntrica, segundo Scott (2017), organiza as relações sociais a partir da primazia do masculino, naturalizando diferenças de gênero e legitimando hierarquias que subordinam as mulheres.

ela, estudiosas feministas passaram a questionar a naturalização das diferenças entre mulheres e homens, desmistificando a ideia de que a desigualdade é um efeito das diferenças naturais dos corpos a partir de sua biologia. A obra de Joan Scott (2017) é fundamental nesse sentido, pois demonstra como o gênero é uma construção social e histórica, ou seja, um produto das relações de poder e das interações culturais. Isto é, não é uma essência imutável.

Dentro desse arcabouço, um dos principais focos de análise dos estudos de gênero é a crítica à linguagem sexista. Nestes estudos, em linhas pós-críticas, deve-se compreender que a linguagem não é apenas um reflexo da desigualdade, mas um instrumento ativo que a produz, visto que produz os sentidos sociais e, portanto, isso se dá nas tramas políticas de uma cultura. A linguagem, como um operador de sentidos e, portanto, em um campo de disputas, utiliza termos e expressões que reforçam a subordinação feminina e invisibilizam suas experiências, silenciando a presença das mulheres em diversos contextos. Os Estudos Culturais, conforme apontado por Silva (2000), mostram como o sexismo[4] é analisado a partir das relações de poder e do papel central da linguagem na construção de visões particulares sobre a alteridade. Para desmantelar essa estrutura, é crucial reconhecer e valorizar o outro em sua diferença, compreendendo que a identidade de cada pessoa é construída a partir de suas experiências e perspectivas sociais.

Nesse contexto, o modo como compreendemos a nossa identidade de gênero está intrinsecamente ligado às produções linguísticas do que podemos ser como corpos generificados na cultura, isto é, às convenções sociais e culturais que nos são impostas desde o reconhecimento do nosso sexo no nascimento. É o que define, por exemplo, os brinquedos considerados "de menina" ou "de menino", as cores apropriadas para cada um e os comportamentos e atitudes esperados. É essa generificação que, desde o nascimento, molda nossas vidas e nossos sonhos. Quando nasce um bebê menino, dificilmente as pessoas imaginarão que ele será um bailarino de prestígio, assim como, no caso de uma menina, raramente se espera que ela se torne uma lutadora de MMA. Esses exem-

4 O sexismo, no contexto da linguagem e dos discursos, refere-se à utilização de termos e expressões que reforçam a subordinação de um gênero em relação ao outro, invisibilizando e desvalorizando experiências e identidades.

plos, embora extremos, ilustram a rigidez das expectativas sociais sobre o que significa ser homem ou ser mulher. Como Louro (2003) destaca, não são as características sexuais em si, mas a forma como são representadas e valorizadas que "vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino numa dada sociedade e num dado momento histórico" (Louro, 2003, p. 21).

Falas como "é uma menina", seguida de "não diga palavrões" ou "cruze suas pernas ao sentar", e, no caso dos meninos, "não chore", "seja forte" e "fale grosso" funcionam como instruções contínuas para o comportamento de acordo com o gênero atribuído (Borba, 2014) que constituem efetivamente os corpos, pois produzem padrões de comportamento a partir de sentidos (des)valorativos situados. Na dinâmica das aulas de EDF, esses enunciados se manifestam de forma ainda mais explícita: "não vai jogar a bola com força" e "evite esportes de contato" para as meninas; "seja competitivo" e "mostre sua força" para os meninos. Estas expressões não apenas reforçam posições sociais de gênero, mas também limitam a expressão individual e a participação plena nas atividades físico-esportivas. Em outras palavras, a generificação não é um ato único, mas um processo contínuo de constituição social do corpo (corpo — subjetividade) que ocorre por meio da linguagem.

As noções de masculinidade e feminilidade não são inatas, mas sim construções sociais, culturais e políticas, moldadas por diferentes contextos. Januário (2015) destaca que as formas de expressão de gênero e seus rituais iniciáticos variam enormemente entre as sociedades. Enquanto mulheres em contextos mais liberais podem lutar por igualdade de oportunidades e o fim da violência de gênero, mulheres em outras culturas, como na Arábia Saudita, ainda batalham por direitos básicos e por mínima autonomia sobre seus próprios corpos e vidas. Essa comparação evidencia a profunda influência da religião e da cultura na moldagem dos papéis de gênero e das expectativas sociais.

A compreensão do gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder é fundamental para desvendar as estruturas sociais que moldam nossas experiências. Autores como Joan Scott (2017), Michel Foucault (2013) e Judith Butler (2003), em que pese caminharem por perspectivas que ora se aproximam e ora se distanciam, nos convidam a ir além da visão binária de mulher e homem, reconhe-

cendo a fluidez e a multiplicidade do gênero como construções sociais complexas e dinâmicas.

Nesse contexto, adotaremos o gênero como uma categoria analítica, conforme proposto por Scott (2017). Para ela, o gênero não é uma essência biológica, mas um elemento que se entrelaça com outras dimensões da vida social, como a classe, a raça e a sexualidade. Ao analisar o gênero, podemos rejeitar a oposição binária hierárquica que naturaliza as diferenças e as transforma em desigualdades (Rubio; Camilo, 2019). O gênero, então, "fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana" (Scott, 2017, p. 89).

A análise foucaultiana sobre a produção do sujeito moderno, embora não tenha sido concebida para os estudos de gênero, estabelece uma conexão importante com essa área. Seu conceito de poder, por exemplo, é fundamental para compreender como as identidades de gênero são construídas e como as desigualdades de gênero são perpetuadas. Seus estudos contribuem para a compreensão do gênero como uma forma de "disciplina" que regula e controla os corpos e as sexualidades. Foucault(1988) argumenta que a sexualidade não é uma essência natural, mas um produto de discursos e práticas sociais.

Januário (2015, p. 8) enfatiza que "delimitar certos ambientes impróprios para as mulheres são claros mecanismos de disciplina, coerção e poder". Nesse contexto, o gênero atua como uma forma de biopoder que visa controlar e normalizar corpos e sexualidades, especialmente os das mulheres, através de mecanismos como a medicina, a religião, a educação e a família, reproduzindo as relações de poder existentes.

No campo esportivo, essa lógica se traduz na delimitação de modalidades consideradas apropriadas para mulheres (como ginástica e dança) e modalidades vistas como próprias dos homens (como futebol e boxe). Esse binarismo, longe de ser neutro, legitima exclusões e hierarquias. A linguagem, como já discutido, exerce um papel fundamental nesse processo. Para Freire (1997), mesmo educadores comprometidos com a transformação social acabam, ainda que involuntariamente, utilizando termos que reforçam a primazia do masculino. Caldas-Coulthard (2007) argumenta que a gramática normativa, ao privilegiar o masculino como universal, silencia a presença das mulheres. Esse silenciamento

se reflete, por exemplo, nas aulas de EDF, quando professores anunciam: "Meninos, vamos jogar bola!", assumindo que apenas os garotos estarão interessados, enquanto as meninas ficam relegadas a uma posição de espectadoras.

A naturalização do masculino como norma contribui para reforçar estereótipos, fazendo com que as meninas internalizem a ideia de que não pertencem a determinados espaços esportivos. No entanto, essa exclusão não foi sustentada apenas pela linguagem. Historicamente, os discursos médicos também desempenharam um papel central na legitimação dessas desigualdades, construindo uma visão de fragilidade sobre o corpo feminino. No século XIX, médicos defendiam que atividades físicas poderiam prejudicar a saúde reprodutiva das mulheres, justificando sua exclusão de práticas mais intensas (Pfister, 2000). Assim, "na literatura médica, o homem era a norma; as mulheres, portanto, foram descritas como desviantes e deficientes" (Pfister, 2000, p. 11).

Para Foucault (1979, 1988), o discurso não apenas reflete a realidade, mas a constrói. Dessa forma, as desigualdades não são algo natural, mas o resultado de relações de poder que operam através de formações discursivas. Discursos discriminatórios sobre o corpo feminino, por exemplo, podem legitimar a subordinação de um grupo. Isso mostra que as formações discursivas não são neutras, mas marcadas por uma rede política que posiciona alguns discursos como verdade.

Camargo e Altmann (2021) argumentam que o "corpo esportivo ideal" é construído e regulamentado por discursos de poder, especialmente nas áreas médica e midiática. Esse corpo padrão, associado a características de cada sexo, serve como base para determinar o que é permitido nas práticas esportivas. Essa construção não é neutra; ela reforça estereótipos de gênero, limitando a participação de quem não se encaixa. Nas aulas de futebol, por exemplo, é comum que as meninas não se encaixem nesse padrão, evidenciando como os discursos "estabelecem o que é verdade e criam marcas sociais sobre o que é certo e o que é errado, normal e patológico, excluindo tudo e todos que estão fora do padrão" (Rubio; Camilo, 2019, p. 19).

Essa exclusão, manifestada de forma sutil ou explícita nas quadras, campos e praças, reforça a noção de que certas atividades físico-esportivas são reservadas a corpos específicos, negando às meninas a oportunidade de desenvolverem suas habilidades e paixões em atividades tradicionalmente associadas aos meninos. Ao serem constantemente

confrontadas com a ideia de que os esportes de contato ou as lutas não são para elas, muitas internalizam essa barreira e se afastam da prática, perpetuando o ciclo de invisibilidade e desigualdade. Desse modo, o ambiente escolar se torna um dos principais palcos onde os discursos de gênero são testados e, muitas vezes, reforçados, moldando as expectativas e os limites de cada estudante.

Em síntese, a análise de gênero como construção social permite compreender como linguagem, discursos e práticas históricas foram fundamentais na consolidação de desigualdades que atravessam o corpo feminino. A naturalização da masculinidade como norma, a linguagem sexista e os discursos médicos sobre fragilidade produziram marcas profundas que ainda reverberam no campo esportivo, limitando as possibilidades de atuação das mulheres. Esse processo não se restringe ao esporte de alto rendimento, pois se manifesta também no espaço escolar, especialmente nas aulas de EDF, nas quais meninas continuam a ser muitas vezes direcionadas a papéis secundários e menos valorizados, enquanto os meninos ocupam com maior legitimidade os esportes coletivos. O corpo, nesse sentido, não pode ser entendido apenas em sua dimensão biológica, mas como produto de relações de poder que o moldam, regulam e hierarquizam. Reconhecer tais processos é essencial para questionar os padrões impostos, desconstruir estereótipos e abrir caminhos para práticas pedagógicas mais inclusivas e emancipatórias, que possibilitem uma participação equitativa entre meninas e meninos no ambiente escolar.

Assim, ao observarmos como a linguagem, os discursos e as práticas sociais moldaram a percepção do corpo feminino, torna-se evidente que tais mecanismos de exclusão também se refletem no ambiente escolar, onde meninas ainda enfrentam barreiras simbólicas e práticas para participar plenamente das aulas de EDF. No entanto, essas desigualdades não se explicam apenas pela oposição entre masculino e feminino, mas ganham contornos ainda mais complexos quando analisadas à luz da raça, da classe e de outras dimensões sociais. É nesse contexto que se torna necessário compreender as atividades físico-esportivas como um espaço atravessado por múltiplas formas de (in)visibilidades de gênero, o que nos conduz à discussão da próxima seção.

Esporte e as (in)visibilidades de gênero: uma leitura interseccional

O esporte moderno, estruturado no século XIX, consolidou-se sob uma lógica androcêntrica que naturalizou a competitividade, a força e a agressividade como atributos masculinos (Goellner, 2007). Nesse contexto, às mulheres foi reservado um papel secundário, vinculado à estética e à delicadeza, enquanto práticas esportivas de maior intensidade eram consideradas incompatíveis com sua "natureza".

Exemplo disso foram os chamados "testes de feminilidade", aplicados em atletas mulheres durante décadas, que buscavam validar se elas se enquadravam no padrão de feminilidade esperado. Mais do que instrumentos médicos, esses testes funcionaram como dispositivos de controle social, reforçando hierarquias de gênero (Camargo; Altmann, 2021).

Essa vigilância sobre o corpo feminino, que ultrapassa a mera verificação biológica, evidencia como o esporte, historicamente, se alinha a normativas sociais e culturais. Ao estabelecer um "padrão de feminilidade" a ser validado, o esporte não apenas marginaliza corpos que não se encaixam, mas também contribui para a construção de uma identidade feminina restritiva e controlada. Essa prática sublinha que as competições não se limitam ao campo de jogo, uma vez que se estendem ao âmbito da representação e legitimação de gênero.

Esses procedimentos delimitavam quais corpos poderiam ser legitimados no esporte e reforçavam a noção binária e excludente de gênero. Ao estabelecerem critérios rígidos de feminilidade, acabavam por deslegitimar mulheres que não correspondiam aos padrões hegemônicos, muitas vezes marcados por estereótipos eurocêntricos, brancos e heteronormativos. Nesse sentido, tais práticas contribuíram para a perpetuação de uma visão limitada do que significa ser mulher no esporte, restringindo a diversidade de corpos e experiências e reforçando a desigualdade de acesso e reconhecimento entre atletas.

Além disso, a imposição de tais critérios contribuía para o silenciamento das trajetórias de mulheres que ousaram desafiar os padrões estabelecidos. Atletas que não se encaixavam no modelo esperado eram marginalizadas, invisibilizadas ou até mesmo impedidas de competir, perpetuando a ideia de que apenas determinados corpos tinham legitimidade esportiva. Assim, a exclusão não ocorria apenas no plano da

prática, mas também no da memória e do reconhecimento histórico das mulheres no esporte.

A perpetuação dessas normas reforça a ideia de que a aptidão física e o sucesso no esporte são inerentemente masculinos, enquanto o corpo feminino é visto como um obstáculo ou, na melhor das hipóteses, como algo que deve ser ajustado e regulado para se enquadrar em um ideal estético. O resultado é a invisibilização de atletas que desafiam essas convenções, tanto em termos de desempenho quanto de aparência, reforçando um ciclo de desigualdade que limita o potencial e a participação plena das mulheres no universo esportivo.

Entretanto, a exclusão não se manifestava de forma homogênea. Mulheres brancas de classes médias foram historicamente associadas à fragilidade, enquanto mulheres negras e pobres foram vinculadas à força física e ao trabalho pesado (Pereira *et al.*, 2021). Esse contraste evidencia que as desigualdades esportivas não são explicadas apenas pelo gênero, mas pela articulação entre gênero, raça e classe.

O conceito de interseccionalidade, formulado por Crenshaw (2002) e aprofundado por Akotirene (2019), permite compreender como diferentes sistemas de opressão se entrecruzam, criando camadas adicionais de exclusão. No contexto esportivo escolar, essa realidade se reflete, por exemplo, na invisibilidade de meninas negras durante atividades coletivas, seja pela estigmatização de seus corpos, seja pela ausência de incentivo docente.

De acordo com Stolke (2004), compreender gênero, raça e classe como sistemas que se entrelaçam é essencial para evidenciar como desigualdades complexas são produzidas. No esporte, essa articulação se manifesta em práticas que naturalizam hierarquias e que limitam oportunidades para determinados grupos sociais, reforçando padrões de exclusão que extrapolam a dimensão de gênero isoladamente.

Akotirene (2019) destaca que o conceito de interseccionalidade é fundamental para compreendermos as vivências e intersecções de opressão que marcam a vida de mulheres negras, em particular. Essa perspectiva se contrapõe à ideia de um feminismo branco, global e hegemônico, defendendo a necessidade de reconhecer a multiplicidade das experiências femininas e as lutas específicas que cada grupo enfrenta. Assim, podemos tomá-lo como uma ferramenta essencial para desman-

telar a ideia de um feminismo hegemônico e construir um movimento feminista mais abrangente que reconheça e valorize as experiências específicas de mulheres.

Concordamos com Meyer (2004) quando afirma que a interseccionalidade serve como um mapa para desvendarmos as teias de poder que entrelaçam diferentes sistemas opressores. Através dela, podemos mapear como sexismo, racismo, homofobia e outras formas de discriminação se articulam e se intensificam mutuamente.

Em última análise, a interseccionalidade oferece uma lente crítica para analisar o esporte não como um campo neutro, mas como um espaço onde as estruturas de poder se manifestam de forma complexa e multifacetada. Ao reconhecermos que as opressões de gênero, raça e classe se sobrepõem, tornamo-nos capazes de desvendar as raízes profundas da desigualdade esportiva, indo além das explicações simplistas. Portanto, essa abordagem é indispensável para construir políticas e práticas que promovam a equidade e a inclusão genuína, garantindo que o esporte se torne um espaço verdadeiramente acessível e justo para todas as pessoas, independentemente de suas identidades e experiências.

Assim, ao refletirmos sobre as exclusões de gênero nas atividades físico-esportivas, torna-se evidente que não se trata apenas de barreiras impostas pela masculinidade hegemônica, mas de um emaranhado de sistemas de poder que atuam de forma interseccionada. Reconhecer essas múltiplas camadas de opressão é fundamental para compreender por que a participação feminina continua desigual e para propor estratégias pedagógicas e sociais que valorizem a diversidade de corpos e experiências no espaço físico-esportivo. Tais estratégias constituem o cerne das resistências e práticas de ressignificação que abordaremos na próxima seção.

Resistências e práticas de ressignificação

O esporte moderno, do modo como está organizado, opera como um sistema de produção moldado pela dicotomia de gênero, "corpos não normativos territorializam neles mesmos distinções físicas e identitárias, que tensionam as determinações das normas" (Camargo; Altmann, 2021, p. 1).

Assim, "não apenas a mulher e o feminino estão excluídos do 'jogo', mas também de outros atores sociais, aqueles que não se adequam às formas corporais padronizadas e estipuladas pelos valores androcêntricos esportivos" (Goellner, 2007, p. 177). As vozes, vivências e saberes de mulheres e minorias de gênero são frequentemente silenciadas ou subvalorizadas em um "sistema androcêntrico e fálico" (Butler, 2019), no qual a experiência e os valores masculinos são a referência universal. Assim, a força e a valentia não estavam restritas ao universo masculino. São atributos reconhecidos entre mulheres e homens de baixa renda:

> O que as fontes indicam é que [as mulheres] que disputavam seus espaços sociais a golpes de navalhas, cacetadas e pontapés contra quem lhes representasse uma ameaça, eram essas as "mulheres" da pá virada" que viviam no universo masculinizado das ruas de Salvador, território dos capoeiras. [...] Este universo de valentia, desordem e prática de capoeiragem, não estava restrito ao homem; também pertencia às "mulheres valentes" protagonistas do cenário descrito anteriormente (Oliveira, 2009, p. 118).

Apesar de todas as barreiras impostas, as mulheres sempre encontraram formas de resistir e se apropriar de práticas esportivas. Oliveira (2009), ao estudar a capoeira em Salvador, mostrou que mulheres desafiaram o domínio masculino sobre essa prática, conquistando espaço nas rodas e transformando a capoeira em um instrumento de empoderamento.

Ao dominarem a arte da capoeira, as mulheres se apropriavam de seus corpos como instrumentos de luta e de expressão, desafiando a imagem de fragilidade e de passividade que lhes era imposta. A ginga, a agilidade e os golpes demonstrados na roda de capoeira representavam uma ruptura com o modelo de feminilidade idealizado, que restringia as mulheres às posições naturalizadas socialmente e voltadas naturalmente para atividades domésticas e/ou de cuidado, afastando-as, por conseguinte, de atividades físico-esportivas.

No contexto escolar, iniciativas pedagógicas também têm buscado romper com a lógica sexista. Januário (2015) defende que professores reconheçam as desigualdades de gênero e planejem atividades que incentivem a participação feminina em todas as modalidades. Rubio e

Camilo (2019) acrescentam que desconstruir discursos de fragilidade é essencial para que as alunas se sintam valorizadas e protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

Essas experiências de resistência demonstram que, mesmo em espaços historicamente excludentes, é possível ressignificar a quadra e o esporte como práticas democráticas, voltadas à igualdade e à diversidade dos corpos.

Para evitar essa dinâmica excludente e promover uma participação mais equitativa nas aulas de EDF, é fundamental que as professoras e professores: observem todos os estudantes com atenção, dedicando tempo para observar o desempenho de todas/os, identificando suas necessidades e potencialidades; adaptem as atividades para atender às diferentes necessidades e níveis de habilidade das/os estudantes, garantindo que todas as pessoas tenham a oportunidade de participar, se desenvolver e, por conseguinte, aprender; valorizem a participação independentemente do seu nível de habilidade; e criem um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todas/os as/os estudantes se sintam valorizadas/os e respeitadas/os.

É fundamental que as aulas de EDF sejam espaços de promoção da igualdade de gênero, respeito à diversidade e construção de identidades em uma trama política infindável sobre o que podem os corpos. Para isso, é necessário que professores de EDF possam ser capacitados para identificar, desconstruir e ressignificar estereótipos de gênero em suas aulas. Assim, as atividades realizadas nas aulas devem ser desafiadoras e motivadoras, evitando a segregação por gênero e a valorização de apenas um tipo de corpo ou habilidade.

Nessas atividades, a participação e o esforço individual deve ser valorizados, reconhecendo e celebrando o progresso de cada estudante, independentemente de seu gênero ou nível de habilidade. Criar um ambiente onde as/os estudantes se sintam segura/os para expressar suas dúvidas, dificuldades e experiências pode ajudar a identificar problemas e buscar soluções conjuntas, legitimando não apenas o direito de estar "dentro" das atividades práticas, mas também o de estar aprendendo e alcançando os objetivos propostos para toda e qualquer atividade realizada nas aulas.

Diante desse cenário, as aulas de EDF na escola não devem se limitar à igualdade entre as e os estudantes, mas buscar a equidade e a

individualidade, criando um ambiente propício para o desenvolvimento integral, abrangendo aspectos afetivos, sociais, intelectuais, motores e psicológicos, sem distinção de gênero, raça, classe social, idade ou habilidade (Costa; Silva, 2002). Para tanto, devemos, enquanto professoras e professores de EDF, estimular o desenvolvimento da autoimagem positiva, da autoconfiança e da autonomia das/os e entre as/os estudantes, fortalecendo sua capacidade de tomar decisões conscientes que legitimem uma participação efetiva nas atividades práticas da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que a exclusão feminina nas atividades físico-esportivas, assim como nas aulas práticas de EDF, não é fruto de diferenças biológicas, mas resultado de construções sociais e históricas. Como discutido, a linguagem sexista, os discursos médicos e a lógica androcêntrica contribuíram para a marginalização das mulheres ao longo do tempo. Além disso, a lente da interseccionalidade revelou que as desigualdades são ainda mais complexas, pois se articulam com marcadores sociais como raça, classe e orientação sexual, criando um emaranhado de opressões que se intensificam mutuamente e invisibilizam determinados corpos. A EDF, nesse contexto, funcionou muitas vezes como um palco para a reprodução desses padrões, reforçando a ideia de que o corpo feminino é frágil e inadequado para certas práticas.

No entanto, o estudo também aponta para a importância da resistência e da ressignificação. Exemplos como o da capoeira demonstram que, mesmo em ambientes dominados pela lógica androcêntrica, as mulheres encontraram formas de se apropriar de seus corpos e de práticas que lhes eram negadas, transformando-as em instrumentos de luta e empoderamento. Essa capacidade de subverter as normas é o ponto de partida para a mudança. No ambiente escolar, professoras e professores de EDF têm um papel fundamental em desconstruir estereótipos e promover práticas pedagógicas inclusivas. Isso implica ir além de apenas "permitir" a participação para criar ativamente um ambiente onde a diversidade de corpos e habilidades seja valorizada.

Para transformar a quadra em um espaço de emancipação, a EDF precisa adotar uma abordagem que não se limite à igualdade. Deve proporcionar uma ampla gama de atividades que atendam aos diferentes interesses, habilidades e necessidades, devendo ser desafiadoras, mas também acessíveis, permitindo que as estudantes progridam em suas habilidades e desenvolvam sua autoconfiança. Valorizar a diversidade de expressões corporais e incentivar as estudantes a se expressarem livremente através do movimento pode promover um ambiente acolhedor e seguro para todas e todos, independentemente de suas características individuais, incentivando a vivência das práticas corporais e a colaboração de forma que meninas e meninos aprendam uns com os outros, livres das amarras históricas.

É fundamental que os professores sejam capacitados para identificar e combater o sexismo, a linguagem discriminatória e os discursos que limitam o potencial, principalmente das estudantes. Ao valorizar o esforço, celebrar o progresso individual e promover um ambiente acolhedor, a disciplina pode fortalecer a autoimagem, a autoconfiança e a autonomia das/os estudantes, garantindo que o direito de participar e aprender seja uma realidade efetiva para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BORBA, A. M. S. Gênero e cotidiano escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 458-475, abr./jun. 2014.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Corpos que importam**: os limites discursivos do "sexo". São Paulo: Crocodilo Edições, 2019.

CALDAS-COULTHARD, C. R. **Sexo e discurso**. São Paulo: Contexto, 2007.

CAMARGO, W. X.; ALTMANN, H. Deslocamentos políticos e de gênero no esporte. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 2021. DOI: 10.1590/1806-9584-2021v29n280215.

COSTA, M. R. F.; SILVA, M. A. **Educação Física Escolar**: compartilhando experiências. Rio de Janeiro: Shape, 2002.

CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt. Acesso em: 14 set. 2025.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 13.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOELLNER, S. V. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 171-196, maio/ago. 2007.

JANUÁRIO, S. B. Modos de Ver: a (in)visibilidade feminina enquanto profissional do esporte. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Intercom, 2015.

MEYER, D. E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 57, n. 1, p. 13-18, jan./fev. 2004.

OLIVEIRA, J. P. **Capoeira, identidade e gênero**: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009.

PEREIRA, N. F.; GUERRA, J. S.; BALSAMO, S. C.; SILVA, V. R. Mito da democracia racial e o feminismo negro: dialogando com o conceito de dororidade. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 10., 2021, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

PFISTER, G. Women and the Olympic Games. *In*: DRINKWATER, B. L. (ed.). **Women in Sport**. Oxford: Blackwell Science, 2000. p. 3-22. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/229637502_Women_and_the_Olympic_Games. Acesso em: 3 nov. 2023.

RUBIO, K.; CAMILO, J. A. O. Por quê uma Psicologia Social do Esporte. *In*: RUBIO, K.; CAMILO, J. A. O. (org.). **Psicologia Social do Esporte**. São Paulo: Képos, 2019.p. 9-18.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721. Acesso em: 15 set. 2025.

SILVA, T. T. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STOLKE, V. Las mujeres puro cuento: la cultura del género. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 77-105, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2386/1082. Acesso em: 18 set. 2025.

DADOS DOS AUTORES

LIAMARA FREITAS DA FÉ MARTFELD

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestra no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB, 2025). Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do

Subprojeto Licenciatura em Letras com Espanhol (UEFS, 2025 – em andamento). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Diversidade (GEPEFID) na UESB (2024, em andamento). Aluna Especial do Mestrado em Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP-USP, 2024). Possui Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Integrada de Jacarepaguá (2009), Especialização em Língua Espanhola (UEFS, 2008) e Especialização em Metodologia de Ensino na Educação Superior pela Fundação Visconde de Cairu (2006). Licenciada em Educação Física (UEFS, 2021) e Letras com Espanhol (UEFS, 2004). Atuou como Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UEFS do Curso de Licenciatura em Educação Física (2016 a 2020). A tua como professora formadora na área de Linguagens, com destaque para o componente curricular Educação Física pela Empresa Saber Consultoria Formação (2016 -em andamento). Professora de Educação Física da Escola Municipal Chico Mendes no município de Feira de Santana (BA) (2008 - em andamento).

Christiane Freitas Luna

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Estudo Cientifico Avançado em Nível de doutoramento pela Universidade do Minho (Portugal).Atualmente é professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenadora do grupo de pesquisa GEPEFID e de Extensão NAFEI. Professora e coordenadora da pós-graduação em rede do Mestrado Profissional em Educação Física da UNESP, campus da UESB. Estuda currículo, lutas, educação inclusiva e diversidade.

Priscila Gomes Dornelles Avelino

Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) da UFRB. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

(UFBA). Licenciada em Educação Física, especialista em Pedagogias do Corpo e da Saúde, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física (GEPEFE/UFRB), coordenadora do Núcleo CAPITU de Gênero, Diversidade e Sexualidade (Nucleo Capitu/CNPq) e integrante do grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL/UFBA). Tem experiência e desenvolve pesquisas no âmbito da Educação Física e Educação do Campo considerando as dimensões de gênero, sexualidade, raça e outras interseccionalidades; estágio supervisionado na Educação Física, ensino da Educação Física escolar; o trato das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na escola; livro didático da Educação Física; e outros.

7 PERCEPÇÃO DO ESPORTE NA VIDA DE ESTUDANTES MULHERES: "POR QUE AS MENINAS NÃO PODEM JOGAR?"

Fernanda Caroline Cerqueira Palmeira
Jonatan dos Santos Silva
Antônio Carlos Santos Silva Pinheiro

DOI: 10.29327/5990285.1-7

NOTAS INTRODUTÓRIAS: ESPAÇO DAS MULHERES NO ESPORTE ESCOLAR

O cenário esportivo feminino está experimentando uma mudança expressiva, ganhando destaque e reconhecimento inéditos. O aumento exponencial no número de participação das mulheres no esporte profissional, nos investimentos financeiros, nos esportes femininos e no interesse da população feminina é um fenômeno mundial, conforme apresentam os recentes relatórios que investigam o cenário do esporte feminino no mundo (UNESCO, 2024; ONU Mulheres, 2024).

Contudo, no contexto do esporte escolar, ainda persistem desigualdades nas chances de acesso e permanência das mulheres, devido à escassez de atividades esportivas extracurriculares nas escolas públicas e aos preconceitos de gênero ainda fortemente enraizados no ambiente escolar.

Dialogar sobre os esportes sob a perspectiva de gênero é uma necessidade premente na contemporaneidade, já que, mesmo com os esforços para a igualdade de gênero, o que se observa é uma batalha diária que mulheres enfrentam contra as mais variadas formas de violência que acontecem em contextos diversos, incluindo a família, o lazer, o mercado de trabalho e a escola.

Compreender as maneiras como estas violências de gênero se manifestam através dos esportes, culminando no afastamento das mulheres,

é condição fundamental para construir estratégias que transformem o esporte escolar, que é o foco do nosso texto, em um ambiente seguro e inclusivo para elas.

O envolvimento das mulheres nos esportes escolares auxilia na construção de uma cultura de respeito e igualdade, incentivando-as a se sentirem mais seguras e motivadas a praticarem exercícios físicos, em geral, mesmo fora do contexto escolar, no tempo livre. Além de incentivar a adoção de um estilo de vida mais saudável, o esporte escolar extracurricular também pode proporcionar oportunidades futuras no esporte amador e profissional.

A Educação Física é apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um componente curricular do Ensino Fundamental e Médio, localizada na área de conhecimento denominada Linguagens, a qual objetiva possibilitar a participação dos estudantes em "práticas de linguagem diversificadas, ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil" (Brasil, 2017, p. 213).

Entretanto, a partir da leitura e análise dos capítulos da BNCC, que apresentam a estruturação da Educação Física na educação básica, é possível constatar a inexistência de proposições de habilidades e competências ancoradas no debate sobre gênero. O documento, na sua totalidade, faz vagas alusões ao combate às discriminações e violências no âmbito escolar.

Por conseguinte, Neira (2018), ao analisar criticamente a BNCC no tocante ao componente curricular Educação Física, afirma que na elaboração do documento houve um negligenciamento sobre a proposição de habilidades que problematizem a produção das diferenças com relação às práticas corporais e seus representantes, levando em consideração os marcadores de classe, gênero, etnia e religião, dentre outros. Para Goellner (2007), torna-se relevante conduzir estudos que abordem a relação entre mulheres e esporte, tendo em vista que investigar as mulheres, os esportes e suas historicidades é, sobremaneira, uma acepção individual e uma opção política, porque pesquisar implica fazer opções epistemológicas e metodológicas e estas nunca são neutras, a-históricas, muito menos universalistas.

O campo esportivo, historicamente, se constituiu como um espaço androcêntrico, heteronormativo e branco, organizado de forma a

reforçar e perpetuar marcadores da diferença, tais como gênero, raça, classe, geração, sexualidade e território. Assim, analisar a relação entre as mulheres e os esportes perpassa por refletir, no contexto da interseccionalidade, sobre a divisão racial e sexual que se fez e faz presentes na sociedade e no campo esportivo, gerando submissão de gênero e tripla discriminação das mulheres — principalmente por gênero, raça e classe. O estudo que resultou neste capítulo teve como objetivo descrever a percepção de estudantes mulheres acerca do esporte educacional.

PERCURSO INVESTIGATIVO

Nosso estudo esteve ancorado numa abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como foco a compreensão do universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes objetivando conhecer a maneira como as pessoas se relacionam com seu mundo cotidiano (Minayo, 2014). Constitui-se como um recorte do projeto de pesquisa "'Deixa a menina jogar!'": análise interseccional da participação de estudantes mulheres na prática esportiva do IF Baiano – campus Catu-BA", do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na linha de pesquisa Abordagens Metodológicas e Processos de Ensino e Aprendizagem.

O estudo buscou descrever as características e analisar o fenômeno de esvaziamento das turmas de práticas esportivas femininas, a partir do levantamento das experiências pessoais, opiniões e crenças das participantes da pesquisa, com a finalidade de desenvolver, esclarecer, modificar conceitos e ideias. Desta maneira, ancorados nos estudos de Gil (2008), apontamos que esta pesquisa, quanto à sua finalidade, pode ser classificada como descritiva e exploratória. Utilizou-se como técnica de estudo a pesquisa participante, já que tenciona conhecer e agir para encontrar uma ação de mudança em busca do benefício do grupo estudado.

O universo da pesquisa foi o Instituto Federal Baiano (IF Baiano) situado na cidade de Catu, município da região metropolitana de Sal-

vador, Bahia. O IF Baiano campus Catu é uma instituição que oferta cursos técnicos — integrados ao Ensino Médio, subsequentes e EJA —, além dos cursos de graduação e pós-graduação. Para a realização deste estudo, a Direção Geral do IF Baiano campus Catu foi contatada para anuência e adoção das providências necessárias.

As participantes do estudo foram estudantes do gênero feminino, matriculadas nos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico, as quais atenderam aos seguintes critérios de inclusão: a) não estivessem inscritas nas turmas de iniciação esportiva do campus ou fossem consideradas evadidas destas turmas; b) e que confirmassem o interesse em participar da pesquisa através da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

A técnica de amostragem desta investigação científica foi do tipo não probabilística, por conveniência, o que garantiu a representatividade de interesse intrínseco através da seleção de participantes, já conhecidas pela pesquisadora, a qual julgou serem capazes de fornecer informações e significados relativos ao fenômeno de esvaziamento das turmas de iniciação esportivas voltadas às estudantes, além de demonstrar eficiente comunicação das suas experiências referentes ao fenômeno estudado (Blanco; Castro, 2007).

Deste modo, o corpus foi composto por 63 estudantes das três séries do Ensino Médio. Todas as estudantes se voluntariaram a participar e confirmaram o interesse em contribuir com a pesquisa através da apresentação do TCLE assinado pelos responsáveis e da assinatura do TALE. Foram utilizadas multitécnicas de coleta de dados com a aplicação de um questionário semiestruturado e o desenvolvimento de grupos focais, na perspectiva de ampliar o aprofundamento e a descrição dos fenômenos sociais, bem como trazer à tona a explicação e a compreensão de sua totalidade, de modo que nos permitisse apresentar a percepção das mesmas sobre a mulher no esporte escolar.

O questionário, produzido no *Google Forms*, foi realizado com vistas a mapear o perfil das participantes. Foi comporto de 24 perguntas fechadas e abertas acerca dos dados biosociodemográficos das participantes de pesquisa, tais como idade, local de residência, orientação sexual e identidade de gênero, etnia, religião, educação, trabalho e renda.

O grupo focal foi realizado com a finalidade de investigar a relação existente entre as estudantes e os esportes, a partir do levantamento das suas motivações, aspirações, receios e crenças. Durante a realização dos grupos focais, o diálogo versou sobre os temas "mulher, sociedade e esporte" e 'vivências pessoais nas práticas esportivas dentro e fora do ambiente escolar". Foram formados sete grupos focais, cada um composto por estudantes matriculadas no mesmo curso técnico e série, conforme exposto na Tabela 1. Essa metodologia permitiu a livre expressão de ideias no grupo, uma vez que são estudantes que convivem diariamente nos mesmos espaços, fato este que favorece ao estabelecimento de relações de confiança.

As reuniões dos grupos focais foram realizadas em formato presencial, nas instalações do campus. Cada grupo focal realizou dois encontros, os quais ocorreram em local e horário definidos previamente com base na disponibilidade das estudantes participantes da pesquisa, de forma que não gerasse prejuízos pedagógicos. Os encontros dos grupos focais duraram em média 60 minutos, tempo que ocasionou na saturação de categorias, esgotamento de fontes e/ou aparecimento de regularidades. As atividades dos grupos focais foram gravadas para posterior análise.

Tabela 1 – Divisão dos grupos focais, 2025

IDENTIFICAÇÃO DO GRUPO FOCAL	SÉRIE	IDENTIFICAÇÃO DAS ESTUDANTES QUE COMPUSERAM O GRUPO FOCAL	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
1	1º ano	Estudantes de 1 a 8	8
2	1º ano	Estudantes de 9 a 13	5
3	1º ano	Estudantes de 14 a 25	12
4	2º ano	Estudantes de 26 a 33	8
5	2º ano	Estudantes de 34 a 48	15
6	2º ano	Estudantes de 49 a 57	9
7	3º ano	Estudantes de 58 a 63	6
TOTAL			**63 estudantes**

Fonte: Elaboração própria.

A análise e interpretação dos dados foram realizadas à luz dos procedimentos propostos pela técnica de análise de conteúdo temática de

Bardin (1979), a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação. O processo de categorização temática é "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos". A Tabela 2 aponta a distribuição das categorias e conceitos que emergiram dos relatos das participantes de pesquisa.

Tabela 2 – Categorias e subcategorias temáticas, 2025

CATEGORIAS DE ANÁLISE	TEMAS
Percepções acerca do esporte na vida das mulheres	*Espaço de preconceitos de gênero*
	Empoderamento
	Saúde física e mental

Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa obedeceu às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos, sendo submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, sendo aprovada sob nº 79251424.7.0000.0055.

PERCEPÇÕES ACERCA DO ESPORTE NA VIDA DAS MULHERES

Espaço de preconceitos de gênero

O esporte se estabeleceu ao longo da história como um ambiente onde os preconceitos de gênero se enraizaram, determinando padrões e valores diferentes para o que é considerado masculino, em contraponto ao que foi atribuído socialmente como feminino. A generificação refere-se a este "processo de construção social que ocorre em conformidade com as normas de gênero dominantes" (Correia *et al*., 2024, p. 13). Isto posto, podemos afirmar que o esporte é uma instituição generificada por consequência social. Contudo, considerando o impacto que exerce no modo de pensar e agir das pessoas, o esporte também pode ser considerado como uma instituição generificadora.

A capacidade que os esportes têm de influenciar, e até ditar, a forma como as pessoas os concebem, classificam e determinam como e por quem poderão ser praticados é revelada pelas participantes da pesquisa.

> Eu sempre quis fazer luta e meu pai nunca deixou fazer, porque ele sempre me disse que isso não era pra menina. Então sempre fui privada de fazer uma coisa que eu acho que eu ia gostar, por conta de ser mulher. A gente sente na pele esses impedimentos (Estudante 56).

> Meu pai quer que eu faça um curso ou outra coisa. Eu falo que vou fazer um esporte, ele fala que é melhor focar em tal coisa. E aí, a vontade que eu tenho de praticar algum esporte foi ficando de lado, porque ele acha que é mais importante outras coisas, por eu ser mulher e tal. Só que com meu irmão não é assim. Quando meu irmão falou, "ah, eu quero praticar futebol!", aí ele colocou no clube de futebol pra treinar. "Quero treinar capoeira", ele colocou na capoeira pra treinar, e assim vai. Aí, é perceptível a diferença (Estudante 36).

> No meu caso, tipo, era meio que, porque meus tios achavam que futebol seria um esporte pra homem. Aí meio que, né? (Estudante 59).

> Até pra quebrar aquele estereótipo de que aquele esporte é mais praticado por homens, mas as mulheres também podem participar, é difícil. Porque às vezes a gente não participa, porque tem mais homens do que mulheres, né? A gente se sente intimidada e desmotivada (Estudante 43).

Os fragmentos acima aludem à afirmação de que a prática esportiva é intrinsecamente masculina, isto é, implicam que requer habilidades e valências físicas que apenas os homens possuem. Essa percepção advém do entendimento de que as formas como os corpos de homens e mulheres se apresentam e usufruem do mundo estão pautadas na biologia do macho e da fêmea, estabelecendo a condição de ser homem ou mulher na cultura humana (Heilborn, 1994).

Essa percepção contraria o que é proposto pelo conceito de gênero, que expressa "a percepção de que a subordinação, a inferioridade e a

impotência das mulheres não são ditadas pela natureza, mas são construções sociais, culturais, políticas e históricas" (Boch, 1991, p. 7). O conceito de gênero faz referência aos mecanismos culturais que constroem normas sobre o que pode ser compreendido como masculino ou feminino em dada sociedade (Prado; Altmann; Ribeiro, 2016).

Para Dunning e Maguire (1997, p. 345), "o esporte moderno representa o principal local de ensino, de preservação e de expressão pública das normas tradicionais da masculinidade", o que justifica a ausência das mulheres em todas as esferas que compõem o fenômeno esportivo. É um processo que se retroalimenta. A ausência de representação das mulheres no campo esportivo é mais um elemento que contribui para o desinteresse das meninas pelos esportes.

> Eu sempre gostei, como eu falei, eu sempre tive isso, tanto que a minha irmã, ela faz balé, ela é toda menininha, e a gente tem essa diferença lá em casa, porque a minha mãe disse que eu nunca fui essa menininha de querer fazer balé. Eu sempre quis fazer os esportes (Estudante 57).

Utilizar cognomes como "moleque-macho" e "menininha" denota como as estudantes concebem as práticas esportivas e demais atividades físicas como terrenos de não pertencimento para as mulheres. Fruir de atividades esportivas diversas seria possível apenas para os homens, evidenciando as repercussões das privações que as mulheres enfrentam, culminando na limitação das suas expectativas, anseios e perspectivas.

Qualificar algo como intrinsecamente masculino ou feminino aponta para uma generificação de atividades, crenças e atitudes dos seres humanos, ancorados na biologização das identidades a partir do sexo de cada pessoa. Os esportes, e consequentemente a Educação Física — área do conhecimento que tem o esporte como um dos seus principais conteúdos —, também passam pelo processo de generificação, o qual pode ser facilmente observado na maneira como as modalidades esportivas e demais manifestações da cultura corporal são socialmente categorizadas como masculinas ou femininas.

Empoderamento feminino

O esporte é uma manifestação da cultura corporal que pode ter diferentes significados a depender de quem o pratica e como o pratica. Para eles: diversão, desafios e poder; para elas: violência, machismo e exclusão. Os fragmentos abaixo expressam as formas contraditórias de como o esporte se manifesta na escola:

> Eu acho que, querendo ou não, o que a gente vive no esporte, sendo mulher, reflete muito o que a sociedade ainda é hoje em dia, quanto a machismo, discriminação de gênero mesmo. E a gente estar ocupando esses lugares, significa que a gente está fazendo um pouco de diferença. Significa que a gente está num todo, que a gente está se entendendo como pessoa. O esporte também é uma formação social, uma formação política. Você vai estar se posicionando e entendendo onde você está e porque você está lá. E, no caso dos esportes coletivos, você vai estar tendo uma função importante no grupo e isso traz uma coisa importante, como as meninas falaram. Ter autonomia, ter autoconfiança e isso é muito importante para qualquer pessoa, mas, por conta dos processos que todo mundo já conhece, a gente estava sendo excluída desses lugares que a gente precisa ocupar. De certa forma, a gente trata a nossa participação no esporte como coisa nova, mas na verdade, são coisas que deveriam estar no nosso cotidiano (Estudante 58).

> Bom, eu acho que... A mulher tem que sim participar dos esportes pra mostrar que não é tudo sobre homem, entendeu? Porque, assim, homem tem aquele olho machista, preconceituoso que a mulher não pode participar de nada, a mulher tem que ficar em casa... E, assim, quando eu vejo a mulher no esporte, é muito legal, porque elas mostram o poder delas e incentiva muitas mulheres a participar (Estudante 10).

No decorrer do nosso estudo, observamos que as experiências adversas vividas pelas participantes não as impediram de reconhecer as potencialidades do esporte para a formação das mesmas. Desta manei-

ra, formação social, formação política, autonomia, autoconfiança, socialização, representatividade e independência foram as palavras mais citadas nos relatos, originando o código "Empoderamento Feminino".

> Pra mim, a participação das mulheres no esporte é crucial, tanto para quem está aqui agora quanto para gerações futuras, porque quando uma mulher pratica um esporte, ela está mostrando que ela tem lugar ali. Ela está praticando porque ela tem um tempo já aqui, que ela passou por um monte de coisas, ela passou por um preconceito por ser mulher, passou por um preconceito por vários outros fatores, mas que ela continuou tentando, que ela conseguiu entrar em outro lugar, que ela conseguiu se mostrar.Que a mulher tem sim o direito de jogar, de praticar um esporte, independente do que acontecer. Então, se tem uma coisa que a gente precisa hoje, atualmente, é ter mulheres no esporte, porque são elas que vão mostrar as futuras gerações e a geração de hoje que a mulher pode sim ocupar esse espaço (Estudante 18).

O esporte é um poderoso instrumento capaz de inspirar as mulheres a alcançar lugar de notoriedade em espaços públicos e privados, a assumirem o controle de suas vidas, além de promover o desenvolvimento de habilidades físicas necessárias para o desenvolvimento das atividades da vida diária. Estudos destacam o impacto que as questões sociais e culturais têm na manifestação das habilidades físicas das mulheres (Devide, 2005; Uchôga, 2012). O desenvolvimento dessas habilidades acontecerá a partir das interações com o mundo social, fator que já se mostra limitante para as mulheres — que sofrem vários impedimentos ao longo da infância e adolescência.

A afirmação da Estudante 18 acerca da importância de aprender a jogar para construir a autoestima se conecta com Altmann e Jaco (2022, p.196), quando mencionam que "o corpo da mulher, que se torna hábil nas práticas corporais, situa o feminino num campo de pertencimentos físico-esportivos e adquire um caráter de contestação frente à história".

> Eu acho que a prática esportiva traz para a gente, eu digo isso por experiência, que é a autonomia, a sensação de independência. Tipo, eu sou capaz de fazer isso, posso con-

> seguir fazer isso sozinha. Não é porque eu sou mulher que eu vou deixar de fazer isso. Então eu acho que isso ajuda bastante (Estudante 63).

O esporte configura-se também como um meio de transformação social, uma vez que pode se colocar como alternativa para quebrar os estereótipos e combater as discriminações. Assim sendo, torna-se um potente promotor da igualdade de gênero através do desenvolvimento da autonomia das mulheres e do empoderamento feminino. O termo empoderamento está associado à tradição do *empowerment*. Berth (2018) explica que o surgimento desta expressão teria ocorrido no período da Reforma Protestante, impulsionada por Lutero no século XVI, na Alemanha. Para Brauner (2015, p. 525) falar de empoderamento feminino:

> É dizer sobre a construção democrática nas tomadas de decisão, nas responsabilidades coletivas, que desafiam relações patriarcais e androgênicas, cristalizadas nas diferentes culturas e sociedades, que mantêm os privilégios de dominação dos homens sobre as mulheres e que vai gerar processos individuais e coletivos de apropriação de direitos sobre a vida da mulher em todos os âmbitos.

Em 2021, a ONU Mulheres, Organização das Nações Unidas que trabalha pela igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres, ressaltou a importância da educação e do esporte como ambientes favoráveis para o empoderamento feminino. A Estudante 11 coaduna com esse pensamento contemporâneo: "Eu acho excelente ter mulheres sempre no esporte, que pode estar representando todas as mulheres, mostrando a força da mulher e que a mulher pode sim estar no lugar que ela quiser".

Contudo, Korsakas *et al.* (2021) advertem que é preciso ir além do uso funcional do esporte. Lim, Dixon e Chalip (2013) apontam que o esporte só pode ser entendido como uma prática formativa que promove empoderamento para as meninas se, obrigatoriamente, propuser a capacitação das mulheres com novas habilidades e novas formas de sociabilidade entre as mulheres, influenciando-as a refletir sobre as suas formas de estar e agir no mundo e a repercussão coletiva destas.

Saúde física e mental

Na contemporaneidade, a prática regular de atividades físicas, em geral, vem se consolidando como um dos principais pilares de uma vida mais saudável e equilibrada. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), que publica anualmente pesquisas e relatórios com o propósito de enfatizar a importância de os indivíduos se manterem fisicamente ativos, a prática de atividade física em níveis suficientes auxilia na prevenção e no tratamento de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), a exemplo das doenças cardiovasculares e diabetes, além de estar associada a aspectos positivos na socialização, na manutenção da saúde mental e na redução do estresse (OMS, 2014, 2024a).

Nessa perspectiva, as percepções das participantes sobre o esporte ratificaram esse fenômeno social enquanto ferramenta de alcance de uma vida saudável.

> O esporte é algo que pode se dizer que salva muitas vidas. Além da questão... da Saúde, existem questões mais pessoais, mais psicológicas, sabe? (Estudante 12).

> Eu acho que o esporte na nossa vida é bem prazeroso, que liberta essas coisas, e mantém a nossa vida ativa também (Estudante 01).

> Pra mim, além de ser uma questão de inclusão, também tem a ver muito com saúde, principalmente a saúde das mulheres. Nós temos muitos problemas de saúde que seriam resolvidos facilmente com esportes (A Estudante 61).

Os recentes dados publicados pela OMS (2022) indicaram que 47% da população brasileira se enquadra no eixo "inativo fisicamente", isto é, pessoas que não praticam atividades físicas em níveis suficientes para manter uma vida equilibrada e saudável. E, fazendo um recorte aproximado da faixa etária das participantes deste estudo, temos dados ainda mais alarmantes. O percentual de adolescentes sedentários, com idades entre 11 e 18 anos, corresponde a 84%.

No que diz respeito à saúde mental dos brasileir os, segundo dados da OMS (2024b), aproximadamente 7,6% do público com faixa etária

de 10 a 19 anos desenvolveram transtornos mentais, com destaque para a ansiedade e a depressão. Diante do cenário de saúde dos brasileiros, é sensível reconhecer que as estudantes ao menos demonstraram conhecer as vantagens que os esportes poderiam oferecer tanto à saúde física quanto à saúde mental das mulheres. Vale salientar que estudos evidenciam que adolescentes de baixa renda e do sexo feminino enfrentam maior risco de desenvolver transtornos mentais (Ribeiro *et al.*, 2026), além de serem o público com menores oportunidades de acesso às atividades físicas (IBGE, 2020). Ademais, outros recortes apontaram o quanto a prática esportiva é importante para cuidar da saúde mental.

> Um esvazio de mente. Tipo... Uma coisa de paz. Pra você se relaxar e se desprender de alguma coisa que estava... te sugando... Sei lá... Apertando sua mente de alguma forma (Estudante 13).

> Eu acho que pra gente que já teve contato com o esporte, aquilo é uma terapia. Você tá cheia de problemas e vai praticar o esporte, parece que seus problemas somem assim, sei lá, até minha mãe percebeu a minha diferença quando eu comecei a praticar esporte (Estudante 7).

> Eu sempre gostei muito, porque pra mim o esporte é uma coisa que te desafia sempre a você tá melhorando, a você esquecer dos seus problemas. Quando você tá treinando isso ajuda muito com a ansiedade (Estudante 4).

> Eu acho que é uma coisa que alivia o estresse. Assim, alivia o estresse, a tensão. Acho que você tá ali socializando com pessoas que você gosta. Ajuda isso (Estudante 56).

As práticas esportivas se apresentam como uma alternativa na promoção da saúde física e mental das adolescentes. Essa é uma afirmação respaldada por diversas evidências científicas. Apesar de as estudantes demonstrarem ter acesso às informações sobre a relação entre saúde e esporte, elas deixam de aproveitar seus benefícios, tornando-se mais suscetíveis a problemas de saúde. Isso enfatiza a relevância da investigação aqui proposta, a saber, examinar os motivos que fazem com que as estudantes se distanciem das práticas esportivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados da pesquisa permitiram identificar a percepção do papel do esporte escolar na vida de mulheres. Os resultados apontam barreiras culturais, socioeconômicas e políticas que, sobremaneira, ainda impedem as mulheres de acessar e ocupar diversos espaços sociais e políticos. As restrições vivenciadas pelas mulheres em seu cotidiano, resultantes da misoginia e dos preconceitos de gênero, ainda têm um impacto significativo na diminuição de sua participação nas atividades físicas, especialmente nos esportes. Deste modo, a prática de atividades físicas ainda se revela como um dos principais contextos em que se pode observar os efeitos de uma história de interdições enfrentadas pelas mulheres.

As experiências esportivas, no âmbito da escola, precisam ser realizadas de maneira inclusiva e segura, possibilitando que as mulheres desenvolvam habilidades e competências fundamentais para a convivência em sociedade, além de aprimorar suas habilidades físicas, estimular o autocuidado e elevar a sua autoestima, contribuindo significativamente para o seu empoderamento físico e social. Portanto, ampliar a participação feminina no esporte escolar extracurricular significa avançar na luta pela igualdade de gênero e proporcionar maior liberdade para que essas mulheres possam exercer seus direitos de forma plena e sem restrições. Trata-se de promover uma mudança na maneira como mulheres definem seus desejos e suas prioridades.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H.; JACO, J. F. Esporte como direito social: sobre lutas e empoderamento de mulheres. **(Re)existir, (re)inventar, pesquisar: entrelaçamentos de corpos, gêneros e sexualidades**, Rio Grande, p. 184-203, 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BERTH, J. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BLANCO, M. C. M. C.; Castro, A. B. S. El muestreo en la investigación cualitativa. **NURE Investigación**, Madrid, v. 27, mar, 2007.

BOCH, G. Challenging dichotomies: perspectives on women's history. *In*: OFFEN, K.; PIERSON, R. R.; RENDALL, J. **Writing women's history**: International perspectives. London: Macmillan, 1991. p. 1-24.

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

BRAUNER, V. L. Desafios emergentes acerca do empoderamento da mulher através do esporte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 521-532, abr./jun. 2015.

CORREIA, R. A. ; BARROS, V. M.; TOLEDO, D. S. C.; LEITÃO, C. L.; TORRES, M. S. Análise dos processos de generificação a partir de estudos brasileiros: uma revisão de escopo. **Plural**, São Paulo, v.31, n. 1, p. 8-30, jan./jun. 2024.

DEVIDE, F.P. **Gênero e mulheres no esporte**: história das mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos. Ijuí: Unijuí, 2005.

DUNNING, E.; MAGUIRE, J. As relações entre os sexos no esporte. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 2, p. 321-348, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOELLNER, S. V. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 171-196, 2007.

HEILBORN, M. L. De que gênero estamos falando? **Sexualidade, Gênero e Sociedade**,v. 1, n. 2, p. 1-6, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de saúde**: 2019: percepção do estado de saúde, estilos de vida, doenças crônicas e saúde bucal: Brasil e grandes regiões. Rio de Janeiro: IBGE; 2020.

KORSAKAS, P.; RIZZI, E. G.; TSUKAMOTO, M. H. C.; GALATTI, L. G. Entre meio e fim: um caminho para o direito ao esporte. **Licere**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 664-494, mar. 2021.

LIM, S. Y.; DIXON, M.; CHALIP, L. Exploring the capacity of sport empowering women: A conceptual framework. **North American Society for Sport Management**, Austin, p. 543-544, 2013.

MINAYO, M. C. S. (org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 40, n. 3, p. 215-223, jul./set. 2018.

ONU MUJERES. **Datos y cifras**: las mujeres en el deporte. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Manual da OMS para o desenvolvimento de diretrizes**. 2. ed. Genebra: OMS, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Doenças não transmissíveis**: monitoramento do progresso 2022. Genebra: OMS, 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Níveis de inatividade física em todo o mundo**. Genebra: OMS, 2024a.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Saúde mental dos adolescentes**. Genebra: OMS, 2024b.

PRADO, V.M.; ALTMANN, H.; RIBEIRO, A.I.M. Condutas naturalizadas na educação física: uma questão de gênero? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2016.

RECEITAS do esporte de elite feminino ultrapassarão US$ 2,35 bilhões em 2025. **Deloitte**, 18 mar. 2025.

RIBEIRO, I. B. S.; CORREA, M. M.; OLIVEIRA, G. CADE, N. V.; Common mental disorders and socioeconomic status in adolescents of ERICA. **Revista de Saúde Pública [online]**. v. 54, 04, 2026.

UCHÔGA, L.A.R. **Educação física escolar e as relações de gênero**: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

UNESCO. **Sport and gender equality game plan**: guidelines for gender-transformative sport policies and programmes. 2024.

DADOS DOS AUTORES

Fernanda Caroline Cerqueira Palmeira

Mestra em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UESB). Docente do Instituto Federal Baiano. Membro do Geni – Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade do IF Baiano. Especialista em Educação Física Escolar pela UNIFG. Especialista em Pedagogia do Esporte pela UNINTER.

Jonatan dos Santos Silva

Doutor (2023) e Mestre (2018) pelo Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Possui especialização em Etnicidades, Educação e (De) Colonialidades e graduação em Educação Física, ambas pela mesma instituição. Atualmente, é Professor Adjunto no Departamento de Saúde I da UESB (Campus Jequié), atuando na licenciatura em Educação Física e no Mestrado Profissional em Educação Física (Pro EF/UNESP). É professor regente da Rede Estadual de Ensino da Bahia e líder do grupo de pesquisa CORPORHIS: Corpo, história e cultura (CNPq). Contramestre de capoeira do Movimento Cultural Consciência Negra, foi vencedor do concurso nacional de monografias sobre cultura afro-brasileira (MinC, 2010). Sua produção acadêmica e prática concentra-se na Cultura Corporal, investigando temas como capoeira, comunidades tradicionais, memória, lazer e oralidade.

Antônio Carlos Santos Silva Pinheiro

Doutor e Mestre em Ciências da Saúde (UESB). Licenciado em Educação Física (UESB) e bacharel em Nutricção (UFBA). Professor Adjunto do Departamento de Saúde II da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor da Rede de Educação Básica da Bahia. Docente do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Saúde e Qualidade de Vida (UESB-CNPq), coordenador da Pós-Graduação Lato Sensu do Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE-UESB) e membro da Rede AJEUM – Coletivo de Nutricionistas Negros. É tutor do Programa de Educação Tutorial Institucional Direitos Humanos (PET Direitos Humanos) e 1º Secretário do Conselho de Promoção da Igualdade Racial de Jequié (COMPIR). Tem experiência na área de educação física, nutrição, saúde coletiva, saúde do adolescente, política, gestão e serviço de saúde, educação, educação em saúde, nutrição esportiva, nutrição clínica, nutrição com enfoque comportamental, direitos humanos e saúde da população negra.

Bloco 3

CONTEÚDOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

8 DANÇA COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE DE COLÉGIOS DA POLÍCIA MILITAR DE SALVADOR/BAHIA

Quéssia Lorena Nascimento Amaral
Leonardo de Carvalho Duarte

DOI: 10.29327/5990285.1-8

ABRINDO AS CORTINAS…

Este texto tem como objeto a dança como conteúdo das aulas de Educação Física na escola. A dança é considerada uma das mais antigas manifestações artísticas do ser humano, um fenômeno principiador da humanidade, vinculado aos significados culturais, à arte, às expressões e às experiências históricas e sociais, coletivas e/ou individuais. A dança revela muito sobre o contexto sócio-histórico-cultural em que estamos inseridos e, por isso, enquanto expressão corporal humana, torna-se fundamental na construção de sentidos e significados através do movimento. As discussões que perpassam pelo mundo da dança são de diversas vertentes teóricas; aqui, assumimos a concepção de que a dança é uma atividade essencialmente humana, que faz parte da cultura desde os povos primitivos e está no conjunto de produções humanas que não modificam diretamente a natureza, mas se constroem a partir da interação homem X natureza.

Os conceitos que perpassam a dança são amplos e complexos, de acordo com a intenção de quem conceitua. Existem estudiosos que abordam a dança com aspectos emocionais, estreitando diálogos com a psicologia; outros abordam questões mecânicas, da sua funcionalidade; há também aqueles que a dialogam com aspectos educativos, entre eles, Rudolf Laban, que, em 1948, escreveu *Dança educativa moderna,*

explicitando sua crença na educação através da arte do movimento, associada à liberdade de expressão e comunicação — para ele, a função da dança no contexto escolar não é a formação de artistas ou produção de espetáculos, e sim a formação de indivíduos livres com capacidade de expressões criativas e conscientes, sendo assim o fluxo natural do movimento humano (Ullmann, 1990).

Para Godoy (2010), o espaço escolar se constitui em uma possibilidade de favorecer o contato e a aprendizagem da dança, isso porque nele "a criança é apresentada a diversos saberes, constrói conhecimentos que farão parte de sua vida e de sua inserção na sociedade" (Godoy, 2010, p. 49). Segundo Salles e Freitas (2011), a dança é uma forma de linguagem que possibilita aos discentes a construção e a expressão de sua identidade. Ao se engajar na dança, os estudantes têm a oportunidade de explorar o corpo como veículo de expressão, contribuindo para o desenvolvimento da percepção de si mesmos e de suas emoções. Rodrigues (2010) enfatiza que a dança, ao possibilitar essa expressão criativa, torna-se um importante espaço de autoafirmação e construção da identidade do discente.

Betti (1991) aponta que a dança faz parte do ambiente da escola desde 1854, quando a ginástica era ofertada aos meninos enquanto a dança era exclusividade das meninas. Naquele contexto, as aulas de dança seguiam uma melodia e almejavam destacar a graciosidade e delicadeza das mulheres predestinadas aos cuidados do lar e construção da família. A dança é uma linguagem artística; sendo assim, tem sua formação específica no campo da Arte, mas ao longo da história de sua inserção no contexto escolar, a Educação Física assumiu também o seu ensino (Chaves, 2002; Morandi, 2005). No contexto atual, os conhecimentos específicos de dança, comumente, estão presentes nas escolas através das aulas de Artes, Educação Física e da própria Dança.

Entretanto, a dança também pode atuar como uma estratégia interdisciplinar, conectando saberes de diversas áreas do conhecimento. De acordo com Lima (2015), a dança pode ser integrada ao currículo escolar de forma a dialogar com outras disciplinas, como História, Geografia, Matemática, Ciências e até mesmo Língua Portuguesa. Esse caráter interdisciplinar torna a aprendizagem mais significativa e permite aos estudantes desenvolver uma visão mais ampla e integrada do conhecimento.

Por exemplo, no ensino de danças folclóricas, é possível abordar o processo histórico e cultural de diferentes regiões, integrando conteúdos de História e Geografia. Já no ensino de ritmo e movimento, a dança pode contribuir para a compreensão de conceitos matemáticos, como simetria e proporção (Morais, 2018). Esse tipo de abordagem não só enriquece o aprendizado dos discentes, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de relacionar e contextualizar diferentes aspectos da realidade.

Apesar de a dança ser reconhecida como conteúdo e ter destaque da sua contribuição no processo de formação, para Santos e Figueiredo (2006) sua presença na escola não está consolidada no Projeto Político Pedagógico (PPP) e, quando não é totalmente negada, resume-se a atividades extracurriculares sem objetivos concretos. Brasileiro (2003) e Alves *et al.* (2015) pontuam que a dança tem sido negligenciada no chão da escola, sendo tratada como uma mera atividade sem conhecimentos específicos. Outros estudos (Gehres, 1997; Sborquia; Gallardo, 2002; Porpino; Tibúrcio, 2007; França; Morales, 2018) também indicaram a ausência deste conteúdo nas aulas de Educação Física.

Nas aulas de Educação Física, o trato com a dança ainda tende a reforçar a padronização do movimento descontextualizado, sem sentidos ou significados. A dança, muitas vezes, ainda é tratada como um momento festivo e pontual no calendário escolar, estando o professor responsável por harmonizar gestos e passos em busca de um produto final para ser reproduzido em público. Em direção contrária, Alves *et al.* (2015, p. 362) afirmam que

> [...] a dança na Educação Física Escolar vem dando um salto qualitativo e, aos poucos, conquistando o seu lugar por direito, com sentido e significado como conteúdo a ser ensinado, uma vez que, a maioria dos professores já reconhece a dança como parte do conteúdo curricular da Educação Física.

Diante disso, consideramos relevante estudar, pesquisar e aprofundar os conhecimentos sobre o ensino da dança como conteúdo da Educação Física na escola, a fim de identificar e problematizar os avanços, desafios

e possibilidades do trato com a dança em um contexto educacional específico, e o fizemos através de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado profissional em Educação Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e concluída em setembro de 2025.

Assim, esse texto constitui um recorte da dissertação intitulada *Dança nas aulas de Educação Física escolar: desafios e possibilidades na rede de Colégios da Polícia Militar de Salvador – Bahia,* que teve como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais os desafios e possibilidades de tematizar a dança nas aulas de Educação Física escolar da rede de Colégios da Polícia Militar (CPM) de Salvador (BA)? A partir dessa pergunta, elencamos como objetivo geral analisar o tratamento dispensado ao conteúdo dança nas aulas de Educação Física da rede CPM de Salvador e, como objetivos específicos, identificar o lugar do conteúdo dança nas aulas de Educação Física na rede CPM e evidenciar os desafios e as possibilidades de abordagem do conteúdo dança nas aulas de Educação Física escolar desta rede de ensino.

(COM)PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para responder aos questionamentos do estudo, adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2010), proporciona a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referentes ao fenômeno estudado de uma sociedade, tendo-se respeito pela diversidade existente. Adotamos a pesquisa de campo que foi desenvolvida em três unidades da rede de Colégios da Polícia Militar (CPM) de Salvador (Figura 1). Fizeram parte do estudo seis docentes de um universo de dez; esse quantitativo se justifica pelo livre e espontâneo interesse de participação e colaboração dos docentes para efetivação da pesquisa.



Figura 1 – Fachada dos CPMs Dendezeiros, Lobato e Ribeira em Salvador (BA)
Fonte: Acervo pessoal.

O instrumento projetado para esta pesquisa foi um questionário, contendo cinco questões e organizado em duas seções: a primeira seção para autorizar o estudo dos dados e a contextualização do participante (unidade escolar, e-mail, pseudônimo, faixa etária, raça/cor, gênero, formação, tempo de atuação profissional) e a segunda seção com as questões objetivas e subjetivas, possibilitando aos participantes discorrer livremente sobre o tema proposto. A escolha pela aplicação de questionário como instrumento de produção de informações está referendada em Marconi e Lakatos (2003, p. 201): "[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador".

As análises foram realizadas a partir da técnica de análise de conteúdo que Bardin (1977, p. 42) define como:

> 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.

Elegemos a análise de conteúdo devido à capacidade de organizar e interpretar dados qualitativos, permitindo identificar padrões, significados e categorias que emergem das "falas" dos participantes. O método categorial, no modelo temático, foi escolhido por permitir uma visão abrangente sobre as percepções e experiências compartilhadas pelos do-

centes, facilitando a identificação de tendências e questões centrais no trato com a dança no contexto das aulas de Educação Física. Neste estudo, as categorias de análise foram estabelecidas após a coleta dos dados.

Para aplicação dessa técnica, seguimos Mozzato e Grzybovski (2011, p. 735), os quais, pautados nos preceitos de Bardin (2006), afirmam que ela "desenvolve-se em três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação". A primeira etapa de pré-análise foi o momento de organizar o material coletado via questionário respondido pelos participantes, fazer uma leitura flutuante desses dados e preparar o material para a próxima etapa, a exploração. Com a pré-análise, buscou-se contemplar o problema de pesquisa em verificar os desafios e possibilidades de tematizar a dança nas aulas de Educação Física da rede CPM.

Em seguida, na fase de exploração do material, foram codificados os dados coletados por meio dos questionários, separando-os e classificando-os a partir de recortes de trechos de "falas" dos participantes. Deste modo, foi possível eleger os aspectos que contribuiriam mais efetivamente para a discussão acerca do tratamento dispensado ao conteúdo Dança nas aulas de Educação Física da rede CPM. Por fim, na fase de tratamento dos dados, inferência e interpretação, foram organizados os dados, em gráficos e quadros, de forma a materializar e sistematizar o trabalho. Com esta fase, consolidou-se a pretensão de identificar o lugar do conteúdo Dança nas aulas de Educação Física na rede CPM, estimulando assim a reflexão sobre a prática pedagógica na área.

Além disso, selecionamos alguns participantes que responderam positivamente à inclusão da dança no contexto das suas aulas, para dialogarmos com os planejamentos de ensino que os mesmos projetavam para embasar sua práxis pedagógica. Isso porque a análise desses documentos em articulação com as falas dos docentes possibilitou reunir informações importantes e reflexões na perspectiva de como o ensino da dança acontece e sobre qual olhar. Para Cellard (2008), a análise documental é um processo que supõe uma leitura crítica, sistemática e rigorosa de documentos com o objetivo de compreender seu conteúdo explícito e implícito.

OS ACHADOS DA PESQUISA

A partir do tratamento dos dados emergiram duas categorias analíticas que sintetizam os principais resultados e interpretações produzidas, formuladas à luz das manifestações dos docentes participantes da pesquisa, conforme Figura 2.



Figura 2 – Categorias de análise
Fonte: Elaboração própria.

Na categoria 1, Formação & Dança, abordamos o reflexo da formação docente no trato com a dança na escola. Na segunda etapa da questão 1 (a do questionário aplicado), registramos como foi o acesso a este conhecimento durante a formação acadêmica. Vejamos as respostas:

DOCENTES	*RESPOSTAS*
B	Bem superficialmente nas aulas da faculdade, em um tempo muito curto e pouca prática!
AJ	Aeróbica
V	Existia a disciplina de Dança na faculdade.
A	Disciplinas como Rítmica Gestual na universidade.
M	Uma única disciplina na graduação.
L	Tive acesso ao conhecimento da dança tanto na faculdade, com a disciplina Dança, quanto na especialização, quando estudamos educação inclusiva e igualitária, sendo a dança citada como conteúdo que inclui e não segrega.

Quadro 1 – Respostas da questão 1 - Discursiva
Fonte: Elaboração própria.

As respostas indicam que os participantes tiveram acesso ao conteúdo na formação; contudo, algumas falas como "bem superficialmente", "tempo muito curto" e "uma única" apontam para um tratamento insuficiente do conhecimento e, em alguns casos, com uma abordagem questionável, reduzindo a dança a "aeróbica" e "rítmica gestual". Para Alves (2016), quando inserida no contexto da formação, a dança tem como base a compreensão e a prática de habilidades e técnicas motoras que envolvem o ensino do movimento. Outros autores, como Souza e Brasileiro (2019), ressaltam a importância do profissional de Educação Física estar atento às diversas formas de manifestação das danças na contemporaneidade e a relevância das metodologias de um ensino de qualidade na formação inicial, abrangendo aspectos técnicos, culturais e sociais inerentes ao movimento.

Percebe-se que a formação inicial em Educação Física exerce influência direta na maneira como os docentes abordam a dança no contexto escolar, seja por conta da abordagem de apenas uma disciplina no curso de graduação ou do raso aprofundamento teórico-prático destinado à dança — e o reflexo disso é uma abordagem superficial, apenas teórica nas aulas, quando não sua exclusão. Na análise dos planos de ensino isso fica evidente; como exemplo, vejamos a fala do Docente A ao justificar a presença da dança no seu planejamento, por ser possível:

> Abordar a fundamentação teórica através de trabalhos e pesquisas (Docente A).

A ausência da dimensão prática e corporal no planejamento configura uma divergência relevante em relação à concepção da dança como parte da cultura corporal de movimento, conforme delineada por Castellani Filho *et al.* (2009). A superação dessa lacuna exige uma proposta pedagógica que integre teoria e prática, valorizando o corpo como sujeito do conhecimento e reconhecendo na dança não apenas um objeto de análise, mas também uma experiência estética, sensível e formadora.

Tal limitação compromete a compreensão da dança como linguagem corporal, expressão cultural e prática pedagógica inclusiva. Segundo Nanni e Ferreira (2010), a forma como a dança é concebida e ensinada nas escolas está diretamente relacionada à formação do professor

e ao espaço dado a essa linguagem durante sua trajetória acadêmica. A segunda categoria tratou dos desafios e das possibilidades de tematizar a dança durante a prática pedagógica da Educação Física. O grupo evidencia a importância da dança como conteúdo das aulas de Educação Física, destacando os desafios na sua abordagem:

DOCENTES	*RESPOSTAS*
B	Sempre foi a vergonha dos alunos no início da abordagem, mas logo depois a maioria curte bastante.
AJ	Timidez. [...] Costume.
V	Porque toda hora muda uma diretriz curricular... mas posso incluir a dança perfeitamente se estiver no planejamento.
A	Em trabalhos e pesquisas.
M	Já trabalhei com dança e os desafios começam com a minha falta de conhecimento e segurança sobre o componente. Em seguida, encontrei resistência dos alunos do sexo masculino, dos pais e até da gestão, por se tratar de uma escola militar. [...] Reconheço minha limitação e estou em busca de formação para atender essa demanda nos próximos anos.
L	Timidez, resistência dos meninos e falta de segurança em não dominar muito esse assunto.

Quadro 2 – Respostas da questão 4 - Discursiva
Fonte: Elaboração própria.

Aparece pelo menos três vezes a característica timidez, por parte dos discentes, quando a dança é abordada nas aulas, seguido de resistência dos discentes do gênero masculino. Além disso, é citado também em linhas gerais a limitação docente, falta de costume e segurança em dominar este conteúdo, a incerteza a partir das mudanças na diretriz curricular e o ambiente da escola militar.

A análise das narrativas revela que essa formação inicial generalizada não prepara o professor para atuar com as diversas temáticas que englobam a área da Educação Física escolar, especialmente com a dança. Expressões como a do Docente M — "[...] reconheço minha limitação" — transparecem o despreparo que afasta este conhecimento do campo de atuação profissional. Para modificar esse cenário, Madela *et al.*

(2017) dizem que as intenções pedagógicas e curriculares necessitam ser direcionadas para além das técnicas, com a teoria e a prática devendo ser trabalhadas de forma indissociada na formação inicial dos professores. Além dos desafios, os docentes apontaram as possibilidades pedagógicas no trato com a dança:

Atividades/Estratégias
- Vídeos sobre danças; - Leituras de artigos; - Debates sobre a dança no contexto dos alunos; - Coreografia desenvolvida por eles; - Expressão corporal como forma de comunicação (mímica e outras atividades lúdicas); - Atividade diagnóstica; - Vivências; - Pesquisar os tipos de dança que os discentes gostam ou conhecem; - Pesquisar sobre tipos de dança no Brasil e no mundo; - Acho que um bom início para as aulas de dança é trabalhar com as músicas atuais e, depois que os alunos estejam mais à vontade, inserir o que foi programado; - Aeróbica localizada com fins de coordenação motora; - Acredito que o trabalho com música e ritmo possa ser a porta de entrada para esse trabalho com a dança.

Quadro 3 – Respostas da questão 5 - Discursiva

Fonte: Elaboração própria.

A importância dos professores de Educação Física visualizarem possibilidades de trabalhar o conteúdo Dança em suas aulas está diretamente relacionada ao reconhecimento desse elemento como parte constitutiva da cultura corporal. Essa postura amplia o repertório pedagógico e rompe com reducionismos que por vezes marginalizam a dança no currículo escolar. Conforme aponta Marques (2010), a dança na escola deve ser entendida como espaço de criação, reflexão e diálogo com diferentes contextos sociais e culturais, permitindo ao educando não apenas vivenciar movimentos, mas também compreender sentidos e significados neles implicados. Assim, quando o professor se abre a essas possibilidades, contribui para que a Educação Física cumpra seu papel formativo, crítico e inclusivo.

As respostas do quadro acima nos mostram que existe uma infinidade de possibilidades para abordar a dança no contexto escolar. A partir delas, idealizamos uni-las em um material de fácil e simples acesso, digital, para ser compartilhado entre nós docentes, para que a dança possa fazer parte da formação cultural dos nossos discentes. Este material didático digital idealizado resultou no produto educacional chamado *Movimentos que educam: Dança na Educação Física escolar*, um caderno pedagógico que reúne sugestões de temáticas, atividades e estratégias apresentadas pelos docentes participantes da pesquisa.



Figura 3 – Produto educacional
Fonte: Acervo pessoal.

FECHANDO AS CORTINAS

Ao longo do estudo, buscamos escutar atentamente as vozes dos docentes e os gestos que atravessam sua práxis, compreendendo como a dança — essa expressão pulsante da cultura corporal — encontra espaço, resistência e ressignificação nas aulas de Educação Física da rede de Colégios da Polícia Militar de Salvador. A pergunta que guiou esta investigação, quase como um fio invisível costurando cada etapa do percurso, interrogava os desafios e as possibilidades de tematizar a dança

nesse contexto específico. Ao fechar estas cortinas, percebo que as respostas emergiram em movimentos delicados, nem sempre lineares, mas profundamente reveladores.

Pudemos constatar que, embora os professores reconheçam a importância cultural e pedagógica da dança, enfrentam desafios como timidez dos estudantes, característica institucional e limitações na formação inicial. Apesar disso, os planejamentos revelam possibilidades concretas de abordagem, como uso de vídeos, músicas atuais, dinâmicas lúdicas e coreografias criadas pelos estudantes. Conclui-se que, para uma prática mais efetiva, é necessário integrar teoria e vivência corporal, investir em formação continuada e adotar uma pedagogia crítica e culturalmente sensível.

Ao fim da pesquisa, pudemos concluir que a presença da dança nos planejamentos dos docentes analisados demonstra que este conteúdo ocupa um lugar reconhecido e valorizado nos discursos pedagógicos, o que representa um avanço frente a um histórico de marginalização da dança nas aulas de Educação Física (Bracht, 2011). Os professores reconhecem o potencial da dança para favorecer aprendizagens significativas, desenvolver a consciência corporal e ampliar o repertório cultural dos estudantes, colocando-a em posição de conteúdo curricular legítimo.

Encerramos este diálogo com a compreensão de que, embora tenhamos encontrado respostas para a questão que orientou nosso estudo, cada uma delas carrega também a abertura para novos olhares. As considerações aqui apresentadas nascem de um contexto singular, de sujeitos específicos, em um tempo determinado, mediados pelos referenciais que conduziram este percurso investigativo. Assim, reconhecemos que outros estudos, guiados por outras mãos e outros olhos, poderão desvelar nuances distintas, ampliar debates ou mesmo tensionar interpretações.

A dança ensina que o conhecimento também se move, se dobra, se recria. Logo, ao fecharmos uma cortina, abre-se a possibilidade de um novo palco, de novos passos, de novas coreografias investigativas a serem traçadas. As reflexões construídas permanecem abertas, convidando novos estudos a continuarem este debate e ampliarem a compreensão sobre a presença da dança na Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. S.; FALCÃO, A. P. S. T.; BRASILEIRO, L. T.; MELO, M. S. T. M.; MEDEIROS, F. R. C. O ensino da dança no Ensino Fundamental II e Médio da Rede Estadual do Recife - Região Sul. **Pensar a Prática**, v. 18, p. 350-367, 2015.

ALVES, F. S. Exercícios qualitativos de avaliação com ritmo, expressão corporal e dança na formação em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 75-88, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

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

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem**: uma abordagem crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASILEIRO, L. T. O conteúdo "dança" nas aulas de Educação Física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 45-58, 2003.

CASTELLANI FILHO, L.; SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPERRIÉRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAVES, E. **A escolarização da dança em Minas Gerais (1925-1937)**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

FRANÇA, S.; MORALES, P. A dança na prática pedagógica dos docentes de Educação Física da rede municipal de ensino de Joinville. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 264-275, abr./jun. 2018.

GEHRES, A. F. Avaliação em dança nas aulas de educação física: 3º ciclo das escolas básicas 2,3 do conselho de Oeiras-Portugal. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: CBCE, 1997.

GODOY, K. M. A. A dança, a criança e a escola: como estabelecer essa conversa? *In*: TOMAZZONI, A.; WOSNIAK, C.; MARINHO, N. (org.). **Algumas perguntas sobre Dança e Educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 47-56.

LIMA, A. L. **A dança como linguagem no Ensino Fundamental**. Campinas: Papirus, 2015.

MADELA, A.; DAL-CIN, J.; REZENDE, S. B.; REZER, R. Formação de professores e hermenêutica: reflexões para o campo da Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 2, p. 257-267, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, I. A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MORAIS, J. Dança e Matemática: Ritmo e Geometria na Educação. **Revista de Ensino de Artes**, v. 28, n. 1, p. 45-59, 2018.

MORANDI, C. S. D. **Passos, compassos e descompassos do ensino de dança nas escolas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MOZZATO, A. S.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo: teoria e prática no contexto das pesquisas qualitativas como abordagem metodológica. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 4, n. 2, p. 735-755, abr./jun. 2011.

NANNI, D.; FERREIRA, V. L. L. A dança e a formação de professores de Educação Física: reflexões sobre a prática pedagógica. **Motrivivência**, n. 35, p. 126-136, 2010.

PORPINO, K. O; TIBÚRCIO, L. K. O. M. Cenas urbanas e cenas da dança: compondo novos repertórios pedagógicos no contexto do ensino superior. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 141-154, jan. 2007.

RODRIGUES, M. H. **Corpo e Cultura**: a dança como ação pedagógica na escola. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SALLES, R.; FREITAS, F. **Corpo e Movimento**: a dança como elemento pedagógico. São Paulo: Summus, 2011.

SANTOS, R. C.; FIGUEIREDO, V. M. C. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 107-116, 2006.

SBORQUIA, S. P.; GALLARDO, J. S. P. As danças na mídia e as danças na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 105-118, jan. 2002.

SOUZA, A. A. A.; BRASILEIRO, L. T. Saberes docentes de professoras de Educação Física sobre o conteúdo dança. **Motrivivência**, v. 31, n. 59, p. 1-18, 2019.

ULLMANN, L. Posfácio. *In*: LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990. p. 108-114.

DADOS DOS AUTORES

Quéssia Lorena Nascimento Amaral

Mestra em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), polo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-2025). Especialista em Educação Especial pela Faculdade Visconde de Cayru (2013). Licenciada em Educação Física pela Faculdade Social da Bahia (2011) e Licenciada em Dança pela Universidade Federal da Bahia (2010). Atualmente, atua como Professora de Dança efetiva na Rede Municipal de Salvador e como Professora de Educação Física efetiva na Rede Estadual da Bahia.

Leonardo de Carvalho Duarte

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2006, Especialista em Metodologia do Ensino de Educação Física e Esporte Escolar pela Faculdade da Cidade do Salvador em 2008, Mestre em Educação pela UFBA em 2011 e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo em 2021. Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), professor colaborador do Mestrado Profissional em Educação Física – UESB, Coordenador do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagens – FORMARSER/UEFS e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar – GPEF/USP. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física Escolar, Educação Física cultural, Formação de Professores, Infância e Educação Infantil, Inclusão e Educação Inclusiva.

9 NA SALA E NA QUADRA: PISTAS PARA A ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Patricia Schettine Paiva Rocha
Roberto Gondim Pires
Alan de Aquino Rocha

DOI: 10.29327/5990285.1-9

INTRODUÇÃO

O objetivo do estudo que deu origem a este capítulo foi investigar como as representações sociais (RS) de professoras e professores, construídas sobre a prática pedagógica em Educação Física, contribuem com imagens que possam orientar a ação docente e a construção de saberes na Educação Física Escolar. A partir destas imagens, buscou-se interpretar as pistas oriundas da reflexão sobre as mesmas, construindo propostas que possam orientar a prática pedagógica de professoras e professores de Educação Física Escolar.

O interesse particular residiu em conhecer o conteúdo cognitivo das RS de professoras e professores de Educação Física sobre a prática pedagógica, através das abordagens processual (Moscovici, 1978; Jodelet, 1989) e estrutural (Abric, 1998), para compreender, por meio da objetivação e ancoragem, como essas RS são construídas, organizadas e estruturadas.

A escolha pela Teoria das Representações Sociais (TRS) se fundamenta, pois, nos fenômenos de RS que estão "espalhados por aí": na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais (Sá, 1998). Logo, faz-se necessário identificar os seus conteúdos para em seguida buscar compreender sua possível aplicabilidade (Moscovici, 1978; Jodelet, 2001), particularmente no campo da educação, como processos formativos

que são traduzidos em atos educativos.

Considerando a importância de compreendermos como a professora e o professor de Educação Física constituem a sua ação docente, perguntamos: Quais os sentidos e significados das RS de professores de Educação Física do Ensino Médio, sobre a prática pedagógica, na constituição da sua prática docente? Diante da apreensão das RS de professores, nos propomos a dialogar sobre esses achados, sobre a construção dessa prática e sua contribuição para a realidade atual, bem como os desafios enfrentados pelas professoras e professores.

O sentido da prática pedagógica está muito além dos comportamentos visíveis dos professores e de seus roteiros didáticos de apresentação de aulas (Franco, 2016). Uma aula tornar-se-á uma prática pedagógica à medida que se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que confiram sentido às intencionalidades (Franco, 2016).

Tratar pedagogicamente o conhecimento em Educação Física se configura como problemática presente no cotidiano de professores e professoras quando buscam produzir conhecimentos com os estudantes, a partir das vivências e possíveis teorizações sobre essa prática, nas suas aulas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para reconhecer as vozes dos atores participantes e valorizar suas experiências e práticas durante a carreira através do caráter social das representações, buscou-se uma aproximação com a História Oral, que "tem-se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos em uma dada sociedade" (Ferreira *apud* Melo, 1996, p. 8).

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Vitória da Conquista (BA). Participaram do estudo seis docentes que atuam no Ensino Médio. Foi utilizada uma amostragem teórica que, segundo Glaser e Strauss (1998),

é formada por informantes em potencial, que aceitaram, espontaneamente, participar do estudo e por terem atendido às seguintes exigências: saber se expressar; ser ou ter sido professora ou professor de Educação Física na rede estadual de educação da Bahia, na cidade de Vitória da Conquista; e ter concordado com as condições estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a apreensão do conteúdo das representações sobre a prática pedagógica em Educação Física, foi utilizado o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), buscando acessar a hierarquia interna que compõe a estrutura das RS, identificando os elementos do Sistema Periférico (SP) e do Núcleo Central (NC). Abric (1994a) considera esta técnica como a que permite coletar os elementos que constituem o conteúdo de uma representação. Para compreender as dimensões simbólicas — crenças, opiniões e ideias — e afetivas — valores positivos e negativos — dessas representações, utilizamos a análise de sentidos e significados de Vergé (2005), bem como o software livre *Iramuteq*, através do qual é possível fazer a análise prototípica das palavras evocadas.

As entrevistas foram realizadas via *Google Meet*, o que contribuiu para que a espontaneidade e a descontração estivessem presentes, na medida em que se buscou que os elementos importantes da RS fossem mais prototípicos, ou seja, mais acessíveis à consciência, sendo prontamente lembrados (Rocha, 2023). Os participantes foram solicitados a enunciar as cinco primeiras palavras que vinham à sua mente ao ouvirem o termo "prática pedagógica em Educação Física". As palavras evocadas foram organizadas numa tabela com quatro quadrantes (Tabela 1).

O primeiro quadrante abriga os elementos que, provavelmente, constituem o núcleo central de uma representação, pois são mais prontamente evocados e citados com frequência elevada. O segundo e o terceiro quadrantes abrigam os elementos que, apesar de menos salientes, são também significativos na organização da estrutura da representação. Estes elementos ou tiveram alta frequência, mas foram citados nas últimas posições (segundo quadrante), ou baixa frequência, mas foram mais prontamente evocados (terceiro quadrante).

Tabela 1 – Análise prototípica referente ao termo indutor "prática pedagógica em Educação Física" para professores e professoras da Rede Estadual de Educação em Vitória da Conquista (N=06)

OME ≤ 3				**OME > 3**			
Freq.	Evocações	Freq.	OME	Freq.	Evocações	Freq.	OME
≥ 2.2	Organização	3	1.3	≥ 2.2	Conteúdo	2	3.5
					Compromisso	2	5
					Flexibilidade	2	4
OME< 3				**OME ≥ 3**			
Freq.	Evocações	Freq.	OME	Freq.	Evocações	Freq.	OME
				< 2	Planejamento	2	2

Legenda:
OME: Ordem média dos termos evocados
Freq.: Frequência

Fonte: Elaboração própria.

Para complementar, optou-se pela entrevista semidirigida individual, a partir da qual o conteúdo do discurso foi analisado. Nesta entrevista, utilizou-se perguntas, agrupadas em três blocos: I) Elementos de definição, importância da prática pedagógica em Educação Física; II) Julgamento de valores sobre a prática pedagógica em Educação Física; III) Saberes e práticas.

Este estudo teve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 8 de julho de 2023, sob nº CAAE 70194823.8.0000.0055, autorizando a produção de informações junto aos participantes da pesquisa.

A partir da realização das entrevistas, procedeu-se à análise do seu conteúdo (Bardin, 2016), considerando as seguintes fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento dos resultados.

Participantes da pesquisa

Antônio[5], professor há 20 anos na rede estadual de e ducação da Bahia, é licenciado por uma universidade pública baiana desde o ano de 2004. Já lecionou em redes municipais também e já atuou em turmas do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio e Superior.

Maria é professora há 31 anos, com formação inicial em uma universidade de outro estado da federação, tendo atua do em escolas de redes particulares e públicas. Ingressou na rede estadual da Bahia no ano de 2000; há dois anos está aposentada da sua atividade docente na rede pública.

O professor Carvalho é licenciado por uma universidade pública baiana, atuando como docente há 15 anos, tanto na rede estadual como na rede municipal, com turmas do Ensino Fundamental e Médio.

O professor Luiz nasceu e cursou sua licenciatura em outro estado da federação, atuando na área há 32 anos — primeiro em escolas particulares, depois em redes públicas de ensino. É professor da rede estadual baiana há 22 anos.

Também com formação inicial em outro estado da federação, em uma faculdade privada, a professora Oliveira atua como docente há 12 anos, desde que ingressou na rede estadual de educação da Bahia. Atua nas redes públicas municipal e estadual, com turmas do Ensino Fundamental e Médio.

Por fim, temos o professor Maju, que atuou como atleta, cursou sua licenciatura e iniciou sua atividade docente também em outro estado da federação, vindo para Vitória da Conquista anos mais tarde. Ao todo, tem 27 anos de atuação docente nas redes municipal e estadual de e ducação.

Esses seis professores se dispuseram a não só responder às questões, mas também contar suas histórias, compartilhar suas angústias diante das situações vividas cotidianamente na sua prática docente, situa-

5 Os participantes foram convidados a escolherem, cada um, seu próprio pseudônimo, a partir de critérios próprios.

ções essas que vão muito além do ambiente da aula, da escolha do que e como ensinar, mas que interferem nas perspectivas que os próprios professores possuem acerca da sua prática.

ANÁLISE PROTOTÍPICA DAS REPRESENTAÇÕES

Os participantes geraram 30 evocações, que foram agrupadas utilizando o critério semântico[6]e submetidas ao software *Iramuteq*. Pela análise prototípica, observou-se que a palavra que constituiu o provável NC das RS sobre a "prática pedagógica em Educação Física" foi 'organização', com frequência de 3 (f =03) e a mais prontamente evocada (OME[7] = 1,3), significando que ela esteve entre as três primeiras palavras lembradas pelos participantes. Os elementos do NC "combinam dois critérios: de natureza coletiva (elementos mais evocados) e de natureza individual (mais prontamente evocados)" (Rocha, 2010, p. 62).

Na base principal, constam as palavras 'conteúdo', 'compromisso' e 'flexibilidade', ou seja, palavras que foram muito lembradas (alta frequência), mas não nos primeiros lugares. Ali estão presentes os elementos periféricos mais importantes e carregados de valores individuais.

Ao observarmos estes elementos periféricos, vemos que, a partir deles, é possível a adaptação de uma RS a diferentes contextos, o que permite a personalização da representação, quando se expressam diferentes opiniões sobre uma representação (Rateau *et al.*, 2012). Enquanto no NC está a palavra 'organização', na primeira periferia encontramos as palavras: 'conteúdo', que nos remete ao trabalho do professor na construção da sua prática, na escolha do que ensinar, de quais saberes devem ser tratados; 'compromisso',que faz referência à motivação do professor para o desenvolvimento do seu trabalho, à razão de ser, que o move a

6 Wachelke e Wolter (2011) explicam que a utilização de critérios semânticos equivale a classificar as evocações em consonância com seu significado. Exemplificam que evocações como "flexibilidade" e "flexível" podem ser agrupadas pela evocação com maior frequência entre elas.

7 A ordem média de evocação (OME) é um conceito central na TRS que mede a posição média de uma palavra (conceito) na sequência que as pessoas a evocam, calculada pela média das ordens de evocação de cada participante.

desenvolver a sua prática e enfrentar os desafios cotidianos; e 'flexibilidade', que aparece nos discursos como 'flexível', que guarda o sentido de uma qualidade necessária para o desenvolvimento do trabalho docente, diante da necessidade do professor de reinventar-se, de revisitar a sua prática, repensá-la e possibilitar a contribuição, também, dos estudantes nessa reconstrução.

No SP estão presentes as evocações individuais mais imediatas do grupo, muito próximas da população. A palavra evocada no SP é 'planejamento', que reforça a ideia de vinculação da prática pedagógica à 'organização' do trabalho docente, presente no NC, sendo esse elemento muito próximo desse grupo de professores, como podemos observar na fala abaixo:

> A função da prática pedagógica em Educação Física nada mais é que um processo pra chegar em algum lugar [...] a gente tem que ter uma organização metodológica, então, pra trabalhar um certo conteúdo você tem que *planejar* [...] você *planeja* uma aula, você leva para seu aluno, de repente aquela aula pode levar seu aluno para outras dimensões, não só corporais, mas sociológicas, filosóficas, de pensar, de analisar (Profa. Maria).

Analisando essa e outras falas, vê-se o quanto a palavra 'planejamento' tem de potencial para se tornar parte do NC, a depender do contexto em que é empregada. A ideia da formação de um NC a partir da palavra 'organização', reforçada pelo seu SP, onde está a palavra 'planejamento', é fortalecida quando se revisita as respostas dos participantes. Antônio e Oliveira, ao serem perguntados sobre como descreveriam a prática pedagógica em Educação Física, afirmaram:

> Então, eu acredito que, realmente, a gente precisa planejar, se organizar e ter afeto, ter carinho pelo que faz e trazer situações que estejam dentro da vivência desse aluno, nada a parte, nada separado demais, nada além do que ele possa conhecer (Prof. Antônio).

> [...]eu vejo e atuo assim no formato de linkar a parte teórica, eu sempre linko a parte teórica com a parte prática (Profa. Oliveira).

O conteúdo das falas é apresentado já na análise prototípica das RS sobre a prática pedagógica em Educação Física, no esforço de alcançar os objetivos deste estudo, buscando-se compreender como, através da objetivação e ancoragem (Abric, 1998), as RS são construídas, organizadas e estruturadas.

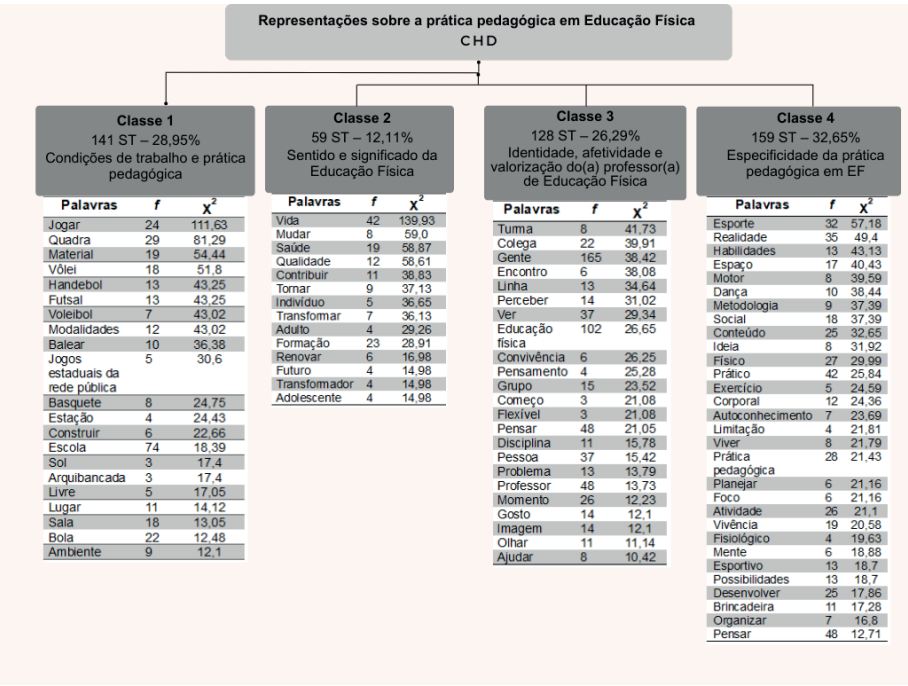
Imagens das representações sobre a prática pedagógica em Educação Física

As falas dos professores participantes trazem consigo as imagens das RS sobre a prática pedagógica em Educação Física. Para apreensão dessas imagens, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2016), o que possibilitou uma compreensão mais aprofundada sobre o sentido dessas RS.

As gravações foram transcritas na íntegra, dando origem a um corpus de pesquisa, que foi analisado através do *Iramuteq*. Na pré-análise, foi realizada uma leitura de todas as entrevistas (Bardin, 2016). Buscou-se identificar "pistas" a partir de informações que "saltavam aos olhos" e que poderiam contribuir para a apreensão das imagens advindas das representações.

Na organização do corpus textual, todas as respostas compuseram um único documento — essa é a organização monotemática. Em estudos que envolvem grande volume de dados textuais, o *Iramuteq* se constitui como importante ferramenta, pois facilita e enriquece as análises, já que " apresenta rigor estatístico e permite aos pesquisadores utilizarem diferentes recursos técnicos de análise lexical, ao campo de estudo das ciências humanas e sociais" (Camargo; Justo, 2013, p. 516-517).

A partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), procedeu-se à exploração do material, fazendo emergir as categorias de análise (Bardin, 2016), e ao tratamento dos resultados, buscando realizar a inferência e a interpretação. Após análise, o software dividiu o corpus em quatro classes, de onde emergiram as categorias nominadas na Figura 1.



Palavras	f	x^2
Jogar	24	111,63
Quadra	29	81,29
Material	19	54,44
Vôlei	18	51,8
Handebol	13	43,25
Futsal	13	43,25
Voleibol	7	43,02
Modalidades	12	43,02
Balear	10	36,38
Jogos estaduais da rede pública	5	30,6
Basquete	8	24,75
Estação	4	24,43
Construir	6	22,66
Escola	74	18,39
Sol	3	17,4
Arquibancada	3	17,4
Livre	5	17,05
Lugar	11	14,12
Sala	18	13,05
Bola	22	12,48
Ambiente	9	12,1

Palavras	f	x^2
Vida	42	139,93
Mudar	8	59,9
Saúde	19	58,87
Qualidade	12	58,61
Contribuir	11	38,83
Tornar	9	37,13
Indivíduo	5	36,65
Transformar	7	36,13
Adulto	4	29,26
Formação	23	28,91
Renovar	6	16,98
Futuro	4	14,98
Transformador	4	14,98
Adolescente	4	14,98

Palavras	f	x^2
Turma	8	41,73
Colega	22	39,91
Gente	165	38,42
Encontro	6	38,08
Linha	13	34,64
Perceber	14	31,02
Ver	37	29,34
Educação física	102	26,65
Convivência	6	26,25
Pensamento	4	25,28
Grupo	15	23,52
Começo	3	21,08
Flexível	3	21,08
Pensar	48	21,05
Disciplina	11	15,78
Pessoa	37	15,42
Problema	13	13,79
Professor	48	13,73
Momento	26	12,23
Gosto	14	12,1
Imagem	14	12,1
Olhar	11	11,14
Ajudar	8	10,42

Palavras	f	x^2
Esporte	32	57,18
Realidade	35	49,4
Habilidades	13	43,13
Espaço	17	40,43
Motor	8	39,59
Dança	10	38,44
Metodologia	9	37,39
Social	18	37,39
Conteúdo	25	32,65
Ideia	8	31,92
Físico	27	29,99
Prático	42	25,84
Exercício	5	24,59
Corporal	12	24,36
Autoconhecimento	7	23,69
Limitação	4	21,81
Viver	8	21,79
Prática pedagógica	28	21,43
Planejar	6	21,16
Foco	6	21,16
Atividade	26	21,1
Vivência	19	20,58
Fisiológico	4	19,63
Mente	6	18,88
Esportivo	13	18,7
Possibilidades	13	18,7
Desenvolver	25	17,86
Brincadeira	11	17,28
Organizar	7	16,8
Pensar	48	12,71

Figura 1 – Análise do conteúdo pelo método de Classificação Hierárquica Descendente

Fonte: Elaboração própria.

A classe 1, denominada *Condições de trabalho e prática pedagógica* , foi responsável por 28,95% dos segmentos de texto, tendo as seguintes palavras relacionadas: *quadra, material, construir, escola, sol, arquibancada, livre, lugar, sala, bola, ambiente, jogar, vôlei, handebol, futsal, voleibol, modalidades, balear, jogos estaduais da rede pública, basquete* e *estação*. O conteúdo desta classe faz emergir a relação entre as condições de trabalho quanto à qualidade do espaço físico para as aulas e a os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades, como é possível perceber na fala a seguir:

> [...] a outra são as condições de trabalho, a gente vê muito isso, *escolas* sem *quadra*, *escolas* sem *espaço* adequado, *escola* em que você, às duas da tarde, tem que estar com eles no *sol* e eles acabaram de almoçar. Essa realidade física atrapalha muito (Prof. Antônio).

As falas dos professores sobre a sua prática pedagógica reforçam a relevância do esporte como base para a organização das aulas de Educação Física (Castellani Filho*et al.*, 2014), esporte este que, historicamente, "se impôs à Educação Física, como conteúdo e como sentido da própria Educação Física" (Bracht, 1999, p. 23).

Diante disso, entende-se que as condições para o ensino dos esportes nas aulas ganham especial importância, pois produzem adversidades a serem enfrentadas no dia a dia do professor, na construção da sua prática docente. Tal problemática gera sentimentos descritos como 'tristeza', 'frustração' e 'falta de esperança', levando esse professor a questionar a viabilidade do seu trabalho.

A classe 2, denominada *Sentido e significado da Educação Física*, foi responsável por 12,11% dos segmentos de texto. As principais palavras relacionadas nessa classe foram: *vida, mudar, saúde, qualidade, contribuir, tornar, indivíduo, transformar, adulto, formação, renovar, futuro, transformador*e *adolescente*. O conteúdo desta classe traz luz sobre o sentido do trabalho docente e sobre a contribuição da Educação Física na trajetória dos estudantes, no período escolar e nas mais diversas fases da vida, como vemos a seguir:

> [...]dentro da comunidade, então, acho que é o momento que a gente pode estar contribuindo para melhorar esse aluno, essa criança, esse adolescente que passa por nossas vidas (Prof. Carvalho).

Ao olharem para a sua prática pedagógica, os professores identificam, em vários momentos, o papel que assumiram diante dos estudantes e da sociedade, e este papel, para este grupo, está diretamente ligado à promoção de hábitos saudáveis, através da prática de exercícios, da prática esportiva e da busca de uma melhor qualidade de vida. O discurso da promoção da saúde, presente na concepção da saúde renovada[8], se constitui como importante elemento na construção da representação social sobre a prática pedagógica, como se pode ver a seguir:

8 Concepção que ressalta a importância das informações e conceitos relacionados à aptidão física e saúde — defendida por Guedes e Guedes (1996) e Nahas (1997) — e que sugere que o objetivo da Educação Física é ensinar sobre a relação entre atividade física, aptidão física e saúde, na perspectiva da adoção de hábitos saudáveis, de acordo com Darido (2012).

> Acho que a gente tem que estar fazendo o nosso papel, mesmo com as dificuldades, a cidade está se tornando fisicamente ativa e isso tem melhorado o padrão e a qualidade de vida da cidade (Prof. Maju).

Ainda na classe 2, ao falarem em *formação*, se referem tanto à formação inicial, na licenciatura, quanto ao processo formativo do cotidiano, a partir das relações que o professor estabelece na comunidade escolar, com os demais professores, com os estudantes, com os funcionários da escola e com os pais.

A classe 3, denominada *Identidade, afetividade e valorização do professor de Educação Física*, foi responsável por 26,29% dos segmentos de texto. As palavras relacionadas nessa classe foram: *turma, grupo, começo, flexível, convivência, problema, momento, gosto, imagem, olhar, ajudar, colega, gente, encontro, linha, perceber, ver, Educação Física, pensamento, pensar, disciplina, pessoa*e *professor*. Seu conteúdo tem referências significativas à ação do professor. Esta ação docente está carregada de afetividade, de sentimentos que a movem e que podem contribuir ou não para sua valorização enquanto membro de uma comunidade escolar. Esse entendimento pode ser demonstrado a seguir:

> A *Educação Física* ainda tem esse papel: é quando você faz atividades em *grupo*, quando você faz atividades diferenciadas, aonde eles se *olham*, e onde eles sorriem, aonde eles se ajudam, se carregam e se superam (Prof. Luiz).

Na busca por uma identidade docente, as professoras e professores citam elementos referentes à sua prática que os aproximam do trato pedagógico do conteúdo, valorizando, sobremaneira, o uso das atividades coletivas, evidenciadas através das palavras 'grupo', 'gente' e 'convivência', como parte da sua metodologia de trabalho.

Ao defenderem a importância do trabalhar em grupo, ressaltam o aspecto afetivo como parte integrante da prática pedagógica. Estes sentimentos são, aqui, apresentados como motivadores do trabalho docente, pois refletem uma valorização do trabalho do professor, reconhecendo-o em seu aspecto humano, como se pode observar nas falas seguintes:

> [...] faço com zelo, faço com *gosto*, *gosto* do que faço, de coração e sinto bem importante até diante do que a gente falou agora há pouco, da prática pedagógica (Prof. Antônio).

Hoje eu passo nas ruas, *encontro* meus alunos, eles tratam *a gente* com carinho e isso é o melhor presente para o *professor*: é o reconhecimento do seu trabalho, de você como *pessoa* (Profa. Maria).

A classe 4, denominada *Especificidade da prática pedagógica em Educação Física*, foi responsável por 32,65% dos segmentos de texto. As palavras que compuseram essa classe foram: *realidade, espaço, metodologia, social, conteúdo, ideia, corporal, limitação, viver, prática pedagógica, planejar, foco, vivência, organizar, pensar, esporte, habilidades, motor, dança, físico, prático, exercício, autoconhecimento, atividade, fisiológico, mente, esportivo, possibilidades, desenvolver*e *brincadeira*.

O conteúdo dessa classe evidencia elementos que constituem o fazer pedagógico em Educação Física quanto aos saberes construídos e acessados através das aulas e às formas de produção, vivência e divulgação desses saberes. Esta categoria reúne elementos para a interpretação das pistas oriundas da reflexão sobre as imagens advindas das representações sobre a prática pedagógica em Educação Física, contribuindo para a construção de propostas que possam servir de orientação.

PISTAS PARA ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Todas as palavras pertencentes a esta classe, denominada *Especificidade da prática pedagógica em Educação Física*, relacionam-se diretamente com o fazer pedagógico do professor de Educação Física e as especificidades presentes nas suas intervenções. Ao mesmo tempo que representam um diagnóstico, estas pistas se apresentam como proposições para o desenvolvimento da prática pedagógica em Educação Física.

As falas trazem a necessidade de compreensão sobre a relação entre prática pedagógica e capacidades socio cognoscitivas dos estudantes. Essa, portanto, é a primeira pista para orientação da prática pedagógica

dos professores e professoras de Educação Física: *Compreensão da relação entre prática pedagógica e a realidade dos estudantes e da escola* .

As palavras *realidade*, *vivência*, *prática* e *espaço* trazem elementos que demonstram um olhar sobre o contexto que cerca os estudantes e as escolas; e as palavras *conteúdo, ideia, foco*e *metodologia* revelam algumas das formas de intervenção dos professores. Sobre essa necessidade de compreensão:

> Se for *conteúdo* por *conteúdo*, é fácil. A gente pega e repete o que está escrito aí nos livros, nas apostilas. Mas, a *ideia* é ensinar dentro da sua *vivência*, dentro da *realidade* desse aluno. Não pode perder esse *foco* (Prof. Antônio).

Diante disso, pode-se dizer que a realidade vivida pelos estudantes e suas escolas interfere no planejamento do professor, tanto na escolha do que ensinar quanto na de como ensinar, o que reforça a ideia de Schön (1992) sobre o pensar "praticamente", ou seja, quando o professor procura refletir sobre suas ações em cada situação utilizando-se de uma racionalidade prática.

A segunda pista para orientação da prática pedagógica é *Construção de saberes através do movimento corporal*. Essa pista nasce da análise das falas nas quais aparecem as palavras 'prática pedagógica', ao se referir à intervenção pedagógica na construção de saberes, e 'corporal', numa perspectiva teórico-prática, apontando também para a contribuição na formação humana dos estudantes:

> Pra descrever a *prática pedagógica* de Educação Física, eu *penso* que ela serve ou serviria pra proporcionar ao aluno uma *vivênciacorporal* pra, não só adquirir, mas aperfeiçoar os movimentos, não deixando de lado a questão da formação do ser humano, do cidadão como um ser participante da sociedade (Prof. Carvalho).

Os participantes ressaltam a importância de que sejam garantidos ao estudante a vivência corporal, o movimento e a exploração de outros espaços, buscando romper com as limitações impostas aos corpos na rotina das escolas e no cotidiano das aulas dos demais componentes curriculares.

A terceira pista é *Ter sempre um olhar sobre a formação humana*. Nas falas, é constante a relação entre formação humana e desenvolvimento de atitudes referentes ao trato com o outro, bem como os saberes produzidos a partir disso:

> Você *planeja* uma aula, você leva para o seu aluno, de repente, aquela aula, pode levar seu aluno pra outras dimensões, não só corporais, mas sociológicas, filosóficas, de pensar, de analisar (Profa. Maria).

Essa pista descortina propósitos que vão além do ensino e aprimoramento de movimentos. Aqui, sobre a prática pedagógica, considera-se a formação humana como aspecto central e os saberes construídos como instrumento para que essa formação se consolide, no desenvolvimento de atitudes éticas, de respeito e de inclusão.

A quarta pista é *O planejamento precisa ser intencional*' Na fala a seguir, o planejamento é apresentado como instrumento que necessita estar carregado de intencionalidade:

> A função da *prática pedagógica* em Educação Física nada mais é que um processo pra chegar em algum lugar, na Educação Física. A gente tem que ter uma *organização metodológica*. Então, pra trabalhar um certo conteúdo, você tem que planejar quais são seus objetivos, suas finalidades, através daquele conteúdo (Profa. Maria).

A quinta pista que pode orientar a prática pedagógica é: *É preciso garantir que o estudante acesse e amplie o conhecimento*. É possível perceber o reconhecimento da importância de proporcionar aos estudantes a ampliação do conhecimento no que se refere a jogos, brincadeiras, esportes, ginástica, dança e outras manifestações.

> Eu acabei misturando uma pedagogia do *esporte* com uma tendência de saúde renovada. [...] eu procuro ampliar o leque de *possibilidadesesportivas*, aumentando essa cultura *esportiva* (Prof. Maju).

Ao defenderem a ideia da garantia do acesso e ampliação do conhecimento, as professoras e professores relacionam o *quê* com o *para*

quê da prática pedagógica quando falam sobre o que essa prática pode produzir e o que o estudante pode levar para a sua vida em sociedade. Aqui, encontra-se a sexta pista: *O Professor/Professora precisa ter clareza da função da Educação Física* .

> [...] o *esporte* seria uma das ferramentas, uma das principais ferramentas educacionais e de inserção *social* no Brasil. É claro que ela não é um a única, o único vetor de trabalho, né? Existem as outras, a *dança*, o jogo, a *brincadeira*, a ginástica (Prof. Maju).

Nem toda ação docente é, por conseguinte, pedagógica (Franco, 2016). Portanto, na construção de uma prática que seja, de fato, pedagógica, é fundamental a constante reflexão, a fim de que a intencionalidade proposta no planejamento se constitua em encaminhamentos que favoreçam a construção de saberes.

As pistas encontradas a partir das imagens advindas das representações sobre a prática pedagógica em Educação Física são um convite à reflexão, no sentido de buscar a consonância entre as suas intencionalidades, a realidade vivida no cotidiano das escolas e as possibilidades de produção e veiculação de saberes da cultura corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expressão "Na sala e na quadra" guarda, em seu significado, a grandeza do dilema que é vivenciado por cada professora e professor que fizeram e fazem a história da Educação Física e, nela, possuem suas próprias histórias, e angústias, e desejos. Na nossa atuação docente, nos perguntamos: o que é ensinar na sala e na quadra? O que torna tão desafiador traduzir, na prática, o que queremos? Mesmo não tendo todas as respostas, resolvemos compartilhá-las com outros professores, buscando encontrar caminhos possíveis para a construção da nossa prática pedagógica.

Muito além de apreender conceitos, pudemos ouvir a história da Educação Física contada através das suas experiências docentes, identi-

ficando elementos que compõem a representação social sobre a prática pedagógica, tanto nos aspectos que refletem o pensamento do grupo quanto naqueles que guardam a realidade vivida por cada indivíduo em particular.

Os resultados encontrados nos possibilitaram elencar algumas sugestões: que as condições de espaço e materiais para as aulas de Educação Física sejam pautadas nas redes de ensino, buscando estratégias de enfrentamento da situação; que sejam promovidos encontros entre os professores de Educação Física, para discussão de temas e trocas de experiências docentes, contrapondo-se ao isolamento vivido por alguns destes professores; que o professor de Educação Física seja incentivado a buscar a formação continuada, a pós-graduação, para não só seguir estudando e refletindo sobre sua prática, mas pesquisando sobre a realidade que os cerca.

Em seguida, propomos que o planejamento faça parte, efetivamente, do cotidiano dos professores de Educação Física; acreditamos ser fundamental que os professores viabilizem a vivência corporal no processo de ensino e aprendizagem, ampliando as experiências de movimento e a construção de saberes através delas.

Este estudo se constitui em uma oportunidade de olhar para nós mesmos, para nossas trajetórias docentes, ao tempo em que olhamos, de forma reflexiva e atenta, para as trajetórias de outros colegas professores. Ouvir as suas histórias trouxe o desafio de, respeitosamente, considerarmos cada experiência, cada pensamento a partir da riqueza da sua singularidade. Enquanto encontramos respostas, nos saltam aos olhos outras tantas perguntas, num movimento contínuo de pensar e repensar sobre quem somos, o que intentamos e o que realmente fazemos a partir da nossa prática.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.-C. **Méthodologic de receil des représentations sociales**. Paris: PUF, 1994a.

ABRIC, J.-C.**Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994b.

ABRIC, J.-C. A abordagem estrutural das representações sociais. **Estudos interdisciplinares de representação social**, v. 2, p. 27-38, 1998.

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

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, p. 69-88, 1999.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CASTELLANI FILHO, L.; SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A, L. **Teoria fundamentada**. Estratégia qualitativa Forschung. Berna: Huber, 1998.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. *In*: JODELET, D. (org.). **Les Représentaions sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 31-61.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. **As representações sociais**, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2001.

MELO, V. A. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos**: uma possível história.1996. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 1996.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RATEAU, P., MOLINER, P., GUIMELLI, C., & ABRIC, J. C. Teoria da Representação Social. *In*: VAN LANGE, P. A. M.; KROGLANSKI, A.

W.; HIGGINS, E. T. (ed.). **Handbook of theories of social psychology, v. 2**. London: SAGE, 2012. p. 477- 497.

ROCHA, A. A. **Representações Sociais do jogo de regras**: um estudo entre professores de educação física da rede pública estadual da Bahia. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

ROCHA, A. A. **Representações sociais sobre o Instituto de Educação Euclides Dantas em Vitória da Conquista-BA**: contribuições às práticas pedagógicas e processos formativos em Educação Física. 2023. 126 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, 2023.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VERGÈS, P. A evocação do dinheiro: um método para definição do núcleo central de uma representação. *In*: MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J.C.; NÓBREGA, S. M. (org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005. p. 471-487.

DADOS DOS AUTORES

Patricia Schettine Paiva Rocha

Mestre em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF UNESP/UESB). Especialista em Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do DOCERE/UESB – Núcleo de Estudos sobre a prática pedagógica em Edu-

cação Física e suas representações. Atuou como: docente do Curso de Licenciatura em Educação Física/Programa de Formação de Professores da UESB; Técnica-pedagógica na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, no desenvolvimento de ações voltadas para a legitimação da Educação Física como componente curricular; Professora de Educação Física, desenvolvendo ações pedagógicas com estudantes com Necessidades Educativas Especiais, a partir de práticas corporais adaptadas. Atualmente, atua como professora de Educação Física da Rede Pública Estadual da Bahia, no Ensino Médio, com experiência e estudos nos seguintes temas: Educação Física Escolar, Educação Física Inclusiva, Sistematização do conhecimento em Educação Física, Prática Pedagógica em Educação Física, Representações Sociais em Educação Física, Educação Física no currículo da Educação Básica e Gestão Educacional.

Roberto Gondim Pires

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1994, é especialista em Metodologia do ensino da Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), fez mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 2001 e Doutorado em Educação: Gestão e Política da Educação pela UFBA (2007). Possui livro de sua autoria na área de História de Educação Física na Bahia. É avaliador Institucional do INEP para avaliação *in loco* de Cursos e de Instituição de Ensino Superior. Professor Pleno da UESB, instituição na qual exerceu por três vezes o cargo de Coordenador do Colegiado do Curso de Educação Física e de Diretor do Departamento de Saúde. Membro do grupo de pesquisa CORPORHIS: Corpo, história e cultura, cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPQ, atuando principalmente nos seguintes temas: História, Educação Física, Esporte, Desenvolvimento da Educação Física e Educação Física – Formação Curricular. Exerceu a função de Diretor Regional de Educação com sede na cidade de Jequié (BA) entre os anos de 2007 e 2011. Foi Secretário Municipal de Educação em Jequié entre os anos 2017 e 2018.

Atualmente é Presidente conselheiro do CEE/BA, com assento na Câmara de Educação Superior.

Alan De Aquino Rocha

Doutor em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Mestre em Educação (UFBA). Especialista em Metodologia da Educação Física e Esportes (UNEB). Licenciado em Educação Física (UFBA). Professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UESB). Professor Adjunto do Departamento de Saúde I da UESB. Líder do Núcleo de Estudos sobre a Prática Pedagógica em Educação Física e suas Representações Sociais (DOCERE/UESB). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES/UNEB) e do Centro de Estudos e Pesquisas sobre a Práxis Pedagógica e a Formação Docente (CEPPFD/UESB). Professor de Educação Física da Rede Pública Estadual da Bahia. Experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, sistematização de conhecimento em educação física escolar, pedagogia de projetos, didática da educação física, formação de professores e representações sociais.

E-BOOK

ENSAIOS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA

NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PROEF-UESB

Volume 2

Este livro foi composto no formato 17,0 x 24,0 cm,
fonte Minion Pro (texto principal e títulos).
Em maio de 2026.



ISBN 978-65-83341-37-2