UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)

PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A ESPORTIVIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA INTERVENÇÃO COLABORATIVA

Gisele Mantovani

Rio Claro - SP
2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)

PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A ESPORTIVIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA INTERVENÇÃO COLABORATIVA

Gisele Mantovani

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientadora: Dra. Soellyn Elene Bataliotti

Rio Claro - SP
2026

M293p

Mantovani, Gisele
Perspectivas docentes sobre a esportivização na educação física escolar: : uma intervenção colaborativa / Gisele Mantovani. -- Rio Claro, 2026
169 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Soellyn Elene Bataliotti

1. Educação física (Ensino fundamental). 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Currículos. 4. Educação Permanente. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Dados fornecidos pelo autor(a).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A BNCC E O CURRÍCULO PAULISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS FINAIS: PERMANÊNCIAS DA ESPORTIVIZAÇÃO E DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

AUTORA: GISELE MANTOVANI
ORIENTADORA: SOELLYN ELENE BATALIOTTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação Física, área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br SOELLYN ELENE BATALIOTTI
Data: 15/09/2026 13:46:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. SOELLYN ELENE BATALIOTTI (Participaçao Virtual)
Docente Credenciada - PROEF / UNESP - PPG em Educação Física (Mestrado Profissional)

Documento assinado digitalmente
gov.br DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE
Data: 22/09/2026 14:05:55-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT

Documento assinado digitalmente
gov.br LILIAN APARECIDA FERREIRA
Data: 28/09/2026 17:02:42-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Bauru - FC

Rio Claro, 24 de agosto de 2026.

TÍTULO ALTERADO PARA: Perspectivas docentes sobre a esportivização na Educação Física escolar: uma intervenção colaborativa.

Dedico este trabalho às professoras e aos professores da rede estadual de ensino da URE de Americana, que no cotidiano da sala de aula interpretam, adaptam e ressignificam o Currículo Paulista. Que esta pesquisa possa contribuir para uma Educação Física mais democrática, consciente e inclusiva, em favor de uma sociedade mais equitativa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me sustentado e dado forças ao longo desta caminhada, especialmente nos momentos em que o cansaço e as incertezas pareciam maiores que a certeza de chegar até aqui.

Aos meus pais, Ana e Adão, meu eterno agradecimento pelo amor, pelo exemplo e pela base que me constituíram como pessoa e como profissional. Tudo o que sou hoje tem raízes no que vocês me ensinaram.

Aos meus filhos, Rafael e Lucas, minha maior motivação e o sentido mais profundo de tudo o que faço. Obrigada pela paciência nos momentos de ausência e por serem, cada um à sua maneira, combustível para que eu seguisse em frente.

À Universidade Estadual Paulista (Unesp-IB Rio Claro), instituição que me acolheu e possibilitou minha formação em nível de mestrado, e ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), pela estrutura, pelo compromisso com a formação continuada de professores e por proporcionar um espaço de qualificação essencial para a educação básica. Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio institucional que torna possível a existência e a manutenção de programas como este, fundamentais para o fortalecimento da pós-graduação no Brasil.

À minha orientadora, Prof.ª Dra. Soellyn Elene Bataliotti, minha gratidão pela generosidade na condução deste trabalho, pela confiança depositada, pelas leituras atentas e pelas orientações que foram fundamentais para que esta pesquisa se concretizasse. Obrigada por acreditar no meu percurso e por conduzi-lo com tanto cuidado e competência.

Às professoras da banca examinadora, Prof.ª Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque e Prof.ª Dra. Lilian Aparecida Ferreira, meu sincero agradecimento pela leitura cuidadosa deste trabalho e pelas contribuições valiosas que enriqueceram esta pesquisa.

Aos colegas de curso da Turma 5 do PROEF, obrigada pelas trocas, pelo companheirismo e pelo aprendizado coletivo construído ao longo desses anos. Dividir essa trajetória com vocês tornou o caminho mais leve e mais rico.

Aos professores do PROEF – Unesp-IB – Rio Claro e UFSCar – São Carlos, meu reconhecimento pela formação sólida e pelas discussões que ampliaram meus olhares sobre a docência e a pesquisa em Educação Física.

Por fim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

A Educação Física Escolar passou por transformações teóricas e curriculares que ampliaram seu objeto de ensino para as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Entretanto, a presença de documentos normativos, como o Currículo Paulista, não garante, por si só, a superação de práticas centradas na lógica esportivizada. Este estudo teve como objetivo analisar as percepções de professores de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual paulista vinculada à Unidade Regional de Ensino de Americana sobre a esportivização em suas práticas pedagógicas, promovendo, à luz do Currículo Paulista, um processo de reflexão e intervenção colaborativa que possibilite identificar problemáticas e necessidades formativas e construir coletivamente um recurso educacional. A pesquisa, de abordagem qualitativa, articulou análise documental, revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Participaram da etapa do questionário 14 professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental. Os dados foram produzidos por meio de questionário on-line e observação não participante de 36 aulas de dois professores, com registros em diário de campo, e examinados segundo a Análise de Conteúdo de Bardin, complementada por tratamento lexicométrico no software IRaMuTeQ. A Classificação Hierárquica Descendente identificou cinco classes lexicais, reorganizadas, a partir dos dois primeiros nós de bipartição do dendrograma, em três macro categorias: Prática pedagógica em aula (30% do corpus), Carência formativa e formação continuada (28%) e Conteúdos, materiais e currículo oficial (42%). Os resultados do questionário indicaram que 57,1% dos participantes declararam compreender totalmente as unidades temáticas do Currículo Paulista, enquanto 85,7% consideraram que o documento contribuiu para tornar a Educação Física menos esportivizada; contudo, a observação das aulas revelou que esse alinhamento ocorre, predominantemente, na dimensão teórica, dissolvendo-se nos momentos de prática livre, marcados pela hegemonia do esporte e por padrões de exclusão por habilidade e por gênero. A análise lexicométrica evidenciou, ainda, que o vocabulário referente ao currículo oficial não constitui núcleo autônomo no discurso docente, aparecendo sempre subordinado a conteúdos ou materiais concretos. Embora 78,6% dos professores tenham relatado participação em formação continuada após a implementação do Currículo Paulista, permaneceram demandas por formações práticas, contextualizadas e construídas entre pares, inclusive quanto ao Programa Multiplica SP, cuja estrutura em cascata apresenta potencialidades e limites para essa apropriação. A intervenção formativa realizada com cinco professores participantes culminou na construção colaborativa de um e-book educacional com planos de aula e orientações pedagógicas voltados à Unidade Temática Dança. Conclui-se que o Currículo Paulista amplia e organiza o repertório curricular, mas funciona, para os professores investigados, mais como referência organizativa do que como instrumento efetivo de transformação da prática cotidiana; a superação da esportivização depende da mediação pedagógica, das condições concretas de trabalho e de processos formativos construídos a partir dos desafios do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Esportivização; Educação Física Escolar; Formação continuada; Currículo Paulista; PROEF.

ABSTRACT

School Physical Education has undergone theoretical and curricular transformations that have expanded its scope to encompass various manifestations of "bodily movement culture." However, the existence of normative documents—such as the *Currículo Paulista* (São Paulo State Curriculum)—does not, in itself, guarantee the abandonment of practices centered on a "sport-centric" logic. This study aimed to analyze the perceptions of Physical Education teachers working in the final years of elementary education within the São Paulo state school system—specifically those linked to the Americana Regional Education Unit—regarding the role of sport-centrism in their pedagogical practices. Drawing on the *Currículo Paulista*, the study fostered a process of reflection and collaborative intervention, enabling the identification of challenges and professional development needs, as well as the collective creation of an educational resource. This qualitative research combined document analysis, a literature review, and fieldwork. Fourteen teachers working in the final years of elementary education participated in the questionnaire phase. Data were collected via an online questionnaire and through non-participant observation of 36 lessons taught by two of the teachers (documented in a field journal). The data were analyzed using Bardin's content analysis method, supplemented by lexicometric processing via the software IRaMuTeQ. A Descending Hierarchical Classification identified five lexical classes, which were reorganized—based on the first two bifurcation nodes of the dendrogram—into three macro-categories: pedagogical practice in the classroom (30% of the corpus), professional development needs and continuing education (28%), and content, materials, and the official curriculum (42%). The questionnaire results indicated that 57.1% of participants claimed to fully understand the thematic units of the *Currículo Paulista*, while 85.7% believed that the document has helped make Physical Education less focused on a sport-centric approach. However, observation of the classes revealed that this alignment occurs predominantly within the theoretical dimension, dissolving during moments of free practice—which are marked by the hegemony of sports and patterns of exclusion based on skill and gender. Lexicometric analysis further showed that the vocabulary related to the official curriculum does not form an autonomous core within the teachers' discourse; instead, it consistently appears subordinate to specific content or concrete materials. Although 78.6% of the teachers reported participating in continuing education following the implementation of the *Currículo Paulista* (São Paulo Curriculum), there remained a demand for practical, contextualized training developed among peers—including regarding the *Multiplica SP* program, whose cascade-style structure presents both potential benefits and limitations for such professional appropriation. The formative intervention conducted with five participating teachers culminated in the collaborative creation of an educational e-book containing lesson plans and pedagogical guidelines focused on the thematic unit of Dance. It is concluded that, while the *Currículo Paulista* expands and organizes the curricular repertoire, for the teachers studied, it functions more as an organizational reference than as an effective tool for transforming daily practice. Overcoming the "sportivization" of physical education depends on pedagogical mediation, concrete working conditions, and professional development processes built upon the challenges of everyday school life.

Keywords: Sportification; School Physical Education; Continuing education; São Paulo State Curriculum; PROEF.

Title in English: Teachers' perspectives on sportification in school physical education: a collaborative intervention

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação "Paulo Renato Costa Souza"
EFE	Educação Física Escolar
IB	Instituto de Biociências
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Professor Especialista em Currículo
PEI	Programa de Ensino Integral
PROATI	Projeto de Apoio à Tecnologia da Informação
PROEF	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCI	Unidades de Contexto Inicial
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
URE	Unidade Regional de Ensino

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Nuvem de palavras do corpus textual.....72
FIGURA 2 – Esquema de similitude do corpus textual.....73
FIGURA 3 – Vista externa 1 do muro da quadra.....128
FIGURA 4 – Vista externa 2 do muro da quadra.....128

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Nº de participantes na plataforma on-line referente ao texto introdutório, à Educação Infantil e aos componentes curriculares.....46
GRÁFICO 2 - Nº de contribuições on-line referente ao texto introdutório, à Educação Infantil e aos componentes curriculares.....46
GRÁFICO 3 - Taxa de aprovação ao currículo da Educação Infantil e dos Componentes Curriculares, segundo resultados da consulta pública (%).....47
GRÁFICO 4 – Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD).....74
GRÁFICO 5 - Idade dos participantes da pesquisa.....78
GRÁFICO 6 - Tipo de graduação.....78
GRÁFICO 7 - Possui outra graduação além da Educação Física.....79
GRÁFICO 8 - Aperfeiçoamento além da graduação.....79
GRÁFICO 9 - Considera que a formação da graduação foi suficiente para iniciar a carreira docente.....80
GRÁFICO 10 - Tempo de atuação como docente da Educação Física.....80
GRÁFICO 11 - Atua em outra profissão além da Educação Física Escolar.....81
GRÁFICO 12 - Regime de atuação na escola estadual.....81
GRÁFICO 13 - Acumula cargo em mais de uma escola ou rede.....82
GRÁFICO 14 - Tem total compreensão das Unidades Temáticas presentes no Currículo Paulista.....83
GRÁFICO 15 - Acredita que o Currículo Paulista deixou a Educação Física menos esportivizada.....84
GRÁFICO 16 - Participou de curso de formação continuada após a implementação do Currículo Paulista.....85
GRÁFICO 17 - Quanto tempo o esporte ocupa do planejamento anual do professor..85

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Documentos legais que instituem a elaboração da BNCC.....39
QUADRO 2 - Unidades Temáticas: Ensino Fundamental – Anos Iniciais.....42
QUADRO 3 - Unidades Temáticas: Ensino Fundamental – Anos Finais.....43
QUADRO 4 - Competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental.....45
QUADRO 5 - Processo de construção do Currículo Paulista – Linha do Tempo.....48
QUADRO 6 - Categorias analíticas.....75
QUADRO 7 - Permanências da esportivização.....87
QUADRO 8 - Organização e planejamento de aula.....94
QUADRO 9 - Participação e engajamento dos alunos.....98
QUADRO 10 - Dificuldades didático-pedagógicas.....105
QUADRO 11 - Percepções sobre a formação continuada.....107
QUADRO 12 - Percepções sobre o Currículo Paulista.....111
QUADRO 13 - Desdobramentos para a prática pedagógica.....113
QUADRO 14 - Relação com o Currículo oficial.....115

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....15
1 INTRODUÇÃO.....20
1.1 OBJETIVOS.....26
1.2 RECURSO EDUCACIONAL.....26
2 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....28
2.1 ABORDAGEM TRADICIONAL.....29
2.2 ABORDAGENS RENOVADORAS.....30
3 A BNCC E O CURRÍCULO PAULISTA: ESTRUTURAS, UNIDADES TEMÁTICAS E LACUNAS CONCEITUAIS.....39
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – PRÁTICAS DOCENTES EM FOCO: PERCEPÇOES, DIFICULDADES E PERMANÊNCIAS.....55
5 PERCURSO INVESTIGATIVO.....64
5.1 UNIVERSO DA PESQUISA.....66
5.2 PARTICIPANTES.....66
5.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....67
5.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....68
5.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS.....71
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....77
6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....77
6.2 COMPREENSÃO DOS DOCUMENTOS, FORMAÇÃO E ESPAÇO DO ESPORTE.....83
6.3 ANÁLISE DAS QUESTÕES ABERTAS E DOS DIÁRIOS DE CAMPO.....86
6.3.1 MACRO CATEGORIA I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM AULA: ORGANIZAÇÃO E COMPORTAMENTO (30% DO CORPUS).....86
6.3.2 MACRO CATEGORIA II – CARÊNCIA FORMATIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA (28% DO CORPUS).....103
6.3.3 MACRO CATEGORIA III – CONTEÚDO, MATERIAIS E CURRÍCULO OFICIAL (42% DO CORPUS).....110
6.4 INTERVENÇÃO COLABORATIVA NA CONSTRUÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL.....121
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....132
REFERÊNCIAS.....137

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DA PESQUISA.....143
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....146
APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA.....148
APÊNDICE D – DIÁRIO DE CAMPO.....149
ANEXO A – MATERIAL DIGITAL: 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....150
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....162

APRESENTAÇÃO

Sou formada em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP – em agosto de 2000 e, pessoalmente, tive muitas dificuldades para iniciar a carreira docente assim que saí da universidade. Não me sentia preparada para enfrentar a realidade de uma sala de aula.

Ao terminar a graduação, não tinha claro qual o conteúdo deveria ser trabalhado em cada ano/série da educação básica. O único documento existente à época eram os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), com o qual eu não tinha tido contato enquanto estudante da graduação. Meus primeiros contatos com a sala de aula foram como professora eventual (professora que substitui um outro professor que falta às aulas, e que pode ser de qualquer disciplina) da rede estadual de São Paulo na cidade de Santa Bárbara D'Oeste, e, nesse momento, em conversas com professores das escolas por onde atuava, fui me familiarizando com o que era trabalhado por eles.

Algumas vezes era chamada para substituir apenas 2 ou 3 aulas no período, e aproveitava as aulas vagas para observar a aula de professores titulares da minha disciplina. Também aproveitava para conversar com os próprios alunos, quando a substituição era na aula de educação física, para saber o que eles estavam estudando e como eram as aulas deles. Nessa época não existia um Currículo a ser seguido (pelo menos não um com o qual eu tivesse contato); cada professor trabalhava o conteúdo que fazia parte dos PCNs da maneira como julgava apropriado.

Em 2005, fui aprovada no concurso da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e ingressei como professora efetiva em fevereiro de 2006 em uma escola de anos iniciais do ensino fundamental. Novamente me senti perdida quanto ao conteúdo a ser trabalhado da 1ª à 4ª série (antigo ensino fundamental de 8 anos), pois ainda não existia uma formalização de currículo e eu aplicava o conteúdo com base nos blocos de conhecimento: ginástica, esporte, jogos e brincadeiras, dança e lutas, mas minhas aulas ficavam muito mais nas experiências voltadas aos jogos e brincadeiras, esportes e ginásticas, pois eu tinha muita dificuldade em desenvolver o conteúdo de dança e lutas.

Com o passar dos anos os conteúdos foram separados por bimestres, mas, ainda, com a liberdade do professor desenvolver o conteúdo que julgasse mais apropriado em cada bimestre e dentro da realidade escolar, falando especificamente

do meu nível de atuação, que eram os anos iniciais do ensino fundamental. Importante fazer essa observação de que meu nível de atuação eram os anos iniciais, uma vez que, a partir do Currículo Estadual de 2008, o governo não só determinou os conteúdos bimestrais dos anos finais e ensino médio, como também inseriu o caderno do professor e o caderno do aluno.

Em alguns momentos tínhamos capacitações na Unidade Regional de Ensino (cerca de 2 por ano, às vezes menos), com propostas de jogos e esportes (que é o que mais se encontra ainda), mas sempre voltadas aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Nessa época, meus questionamentos giravam em torno de não haver uma formalização do currículo para os anos iniciais, em que toda a rede desenvolvesse o mesmo eixo temático, pois na rede estadual há uma rotatividade muito grande de alunos (eles trocam de escola com muita facilidade) e, dessa forma, acabavam por ter conteúdos repetitivos, pois, enquanto o professor da escola "Bola" (fictícia) trabalhava com esporte em um bimestre, o da escola "Tatame" trabalhava com ginástica para depois trabalhar o esporte; logo, se o aluno saísse da escola Bola e fosse para a escola Tatame, veria novamente o mesmo conteúdo. Por muitas vezes, ao receber alunos de outras escolas no decorrer do ano letivo, ouvia deles: "...isso eu já sei, eu já vi na outra escola...".

A partir de 2019, os conteúdos foram reorganizados por bimestre. Cada um dos bimestres contempla uma ou duas unidades temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual foi lançada em abril de 2017 (com posterior atualização e finalização em 2018). Desse momento em diante, senti uma necessidade muito grande de compreender melhor o conteúdo da base, a forma como esses conteúdos foram organizados e distribuídos por ano/série, e como desenvolvê-los na escola de modo a deixar a esportivização/competitividade de lado. Procurei por especializações na área de educação física que estivessem atualizadas e contemplassem as aprendizagens desse documento, mas não encontrei nenhuma nas buscas que realizei.

A rede estadual, onde eu exercia minha prática docente, também não propiciou nenhuma forma de capacitação ou formação continuada aos seus docentes.

Em uma das minhas pesquisas, conheci o PROEF e, ao pesquisar sobre ele, descobri que seria uma importante ferramenta de formação continuada, já que o professor da rede pública possui saberes e vivências que o ajudam a lidar com os

desafios e dificuldades do dia a dia escolar, e esse conhecimento é partilhado nas aulas presenciais do programa, com muitas trocas de experiências e, também, nas atividades online nos fóruns semanais.

Ao ingressar no programa e ter contato com a primeira disciplina, a qual aborda algumas problemáticas da Educação Física Escolar (EFE), comecei a me questionar sobre os porquês de um professor atuar em forma de Abandono Docente ou Desinvestimento Pedagógico, o famoso "rola-bola". Segundo González (2020), a "principal característica desta forma de atuação é a falta de intervenção do professor durante a aula", ou ainda, o mesmo se manter no modelo esportivista, conhecido como modelo tradicional de ensino. Esse último, explica o autor, talvez possa ser considerado menos problemático, uma vez que, pelo menos dessa maneira, o aluno teria algo parecido com uma aula, mesmo que ele não seja colocado como centro do processo de ensino e de aprendizagem, pois há, mesmo que mecânica, a mediação/intervenção do professor.

Vale ressaltar que essa falta de intervenção por parte do professor, em que, na educação física, usamos o termo "rola-bola", não é exclusividade da EFE: em outras disciplinas isso também acontece, como, por exemplo, quando o professor pede para o aluno realizar uma cópia mecânica da lousa, sem qualquer explicação, ou, ainda, realizar determinadas atividades de certa página do livro sem intervenção. É que na educação física fica mais evidente por ser uma aula em ambiente aberto e por não haver livro didático para seguir (Darido, 2012).

Comecei a me fazer perguntas nesse sentido para tentar entender a atuação docente de meus colegas de profissão. Será que a carência de iniciativas de formação continuada sobre o que é essencial na EFE pode ser um dos motivos que levam os(as) professores(as) ao desinvestimento pedagógico?

Outra questão que chamou muito a minha atenção foi que, ao abordar o tema dos Jogos Olímpicos de 2024, que se realizaram em Paris, na França, ao explicar sobre os esportes que estavam em disputa na competição, um de meus alunos me fez o seguinte questionamento: "...professora, então tudo é esporte? Dança é esporte, ginástica é esporte, lutas é esporte?...", e foi algo que me fez refletir, uma vez que uma Olimpíada é um evento esportivo mundial de grande magnitude, e nesse evento tivemos inúmeras formas de competição: esportes de invasão, como o basquetebol ou handebol, por exemplo; esportes de precisão, como o tiro esportivo; esportes de marca, como o atletismo ou a natação; além de esportes de combate, como o judô ou

o boxe (que podem ser trabalhados também no conteúdo de lutas?); esportes técnico-combinatórios, como a ginástica artística e rítmica (que podem ser trabalhados no conteúdo de ginástica?); ou, ainda, o *Breaking* (que pode ser trabalhado como dança?). Nesse momento, comecei a pensar em como meus colegas podem estar trabalhando esses conteúdos. Será tudo, ou grande parte, em forma de competição? Ou de que outras maneiras abordam tais conteúdos?

Além de todas essas questões, outras surgiram afetando diretamente minha prática pedagógica, pois, após 20 anos de trabalho exclusivamente com os anos iniciais do ensino fundamental e, por causa de uma reorganização da Rede Estadual, em julho de 2024 fui informada de que em 2025 atuaria em uma escola de anos finais de ensino fundamental. Nesse momento, as questões sobre como os colegas da rede atuam diante do Currículo Paulista se tornaram ainda mais importantes para mim, enquanto professora, pois essa seria uma forma de aprender com eles a como mediar os conhecimentos necessários a essa faixa etária do ensino fundamental. O que sempre ouvia é que o afastamento nas aulas de educação física começa a acontecer nos anos finais, já que, nessa idade, os adolescentes começam a ter vergonha de se expor, entre outros problemas. Sem nenhuma experiência com esse nível de ensino, essa pesquisa se tornou ainda mais relevante, pois, além de contribuir com outros professores, esse estudo me ajudaria a pensar minha prática pedagógica de maneira a contribuir com a aprendizagem de meus alunos.

Em busca de refletir sobre esses desafios e partindo de minha experiência profissional, essa pesquisa surge de uma necessidade de compreender melhor os conteúdos do Currículo Paulista, analisando como outros professores da rede desenvolvem os conteúdos em sua prática profissional, considerando quais unidades temáticas são mais presentes em suas aulas e se essas unidades temáticas são aplicadas sob a lente da competição e/ou esportivização. Para tanto, torna-se necessário distinguir três conceitos que, embora frequentemente confundidos no cotidiano escolar, possuem sentidos distintos. A esportivização refere-se à lógica do esporte de alto rendimento adentrando a escola, de modo que os valores da performance, da seleção dos mais habilidosos e da vitória passam a orientar as aulas de Educação Física, configurando o que Bracht (1992) denomina “esporte na escola”, em oposição a um “esporte da escola”. O ensino de esportes, por sua vez, compreende o esporte como conteúdo educativo, a ser vivenciado, compreendido e ressignificado pelos estudantes. Já a competição constitui um componente que pode

estar a serviço de qualquer uma dessas perspectivas, dependendo da intencionalidade pedagógica do professor. O problema não está na competição em si, mas em sua exacerbação quando ela se torna o fim último da aula. Compreender essas diferenças permite identificar se a prática docente tem favorecido a formação ampla dos alunos ou reproduzido, ainda que de forma não intencional, a lógica excludente do esporte de rendimento.

1 INTRODUÇÃO

Pensando sobre a forma de desenvolvimento das aulas da EFE, será que as mesmas perderam sua característica esportivista? Como será que os professores compreendem os documentos normativos (BNCC e Currículo Paulista)? O Currículo Paulista se originou a partir da BNCC, mas também traz algumas lacunas, como, por exemplo, ao se referir às Lutas e ao Esporte de combate:

> No que se refere ao esporte de combate, vale ressaltar que há pouca distinção no texto da BNCC entre este e as Lutas. Dessa maneira, apesar das habilidades serem oferecidas em Unidades Temáticas distintas, é possível, de acordo com o planejamento, trabalhar as habilidades de esporte de combate na Unidade Temática Lutas, desde que se estabeleça a comparação com as outras classificações das categorias da Unidade Temática Esporte (São Paulo, 2019c, p.260 e 261).

No Currículo em Ação, caderno do aluno referente ao 9º ano, no 2º bimestre, encontramos "As lutas são consideradas como o grande grupo que abriga as artes marciais e os esportes de combate" (São Paulo, 2019b, p.134), ou seja, o próprio currículo não distingue um do outro.

Isso também pode ser observado no conteúdo de Ginástica, uma vez que o mesmo também se enquadra como Esporte Técnico-Combinatório, previsto no Currículo Paulista a partir do 6º ano do ensino fundamental. No conteúdo de Dança, a última Olimpíada trouxe o *Breaking* como uma versão esportivizada dessa prática corporal, isso sem falar em jogos que também podem ser considerados Esporte. Essa compreensão encontra respaldo em Betti (2018) quando cita que

> A tipologia dos conteúdos segue o relativo consenso da abordagem culturalista da Educação Física (Jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; Práticas de Aventura), o que supomos, já é conhecido por grande parte do professorado. Não vou questionar aqui o fato que Lutas ou Ginásticas também podem ser Esporte, ou que Esporte é também Jogo (Betti, 2018, p.161).

No Currículo em Ação (para os anos iniciais), o jogo de pique-bandeira é utilizado no conteúdo do 4º bimestre para o 3º ano do ensino fundamental como um pré-desportivo para o ensino dos elementos do esporte de invasão, "apesar de o pique-bandeira não ser considerado um esporte, ele se assemelha em muitos elementos: ataque e defesa; adversário; objetivo (meta ou ponto); regra; colegas de

equipe; estratégias; e tomada de decisões" (São Paulo, 2019a, p.144). Além disso, a queimada, jogo tão utilizado nas aulas da EFE, está presente no conteúdo do 4º bimestre, no 5º ano do ensino fundamental, como um jogo pré-desportivo de campo e taco ao acrescentar bases a serem derrubadas no campo adversário: "a queimada já é uma brincadeira e jogo conhecido, entretanto, nessa atividade, faremos uma adaptação com objetivo de mostrar uma prática lúdica voltada para um esporte de campo e taco" (São Paulo, 2019a, p.239). Dessa maneira, jogos e brincadeiras que utilizam saltos e rolamentos podem ser considerados pré-desportivos dos esportes técnico-combinatórios? Ou ainda, os jogos de oposição, como a luta de prendedores, por exemplo, poderão ser considerados pré-desportivos no ensino dos Esportes de Combate? Sendo assim, a intencionalidade do professor ao desenvolver o conteúdo pode esportivizar as unidades temáticas? De que maneira os professores abordam esses conteúdos junto aos alunos no ensino fundamental – anos finais?

A partir disso, será que toda forma de movimento presente na cultura corporal de movimento poderia ser esportivizada?

Esses questionamentos foram refletidos por Gonzalez (2012) quando cita que

> O esporte convive com outras manifestações da nossa cultura corporal de movimento, como as danças, as ginásticas, as lutas, os jogos populares, embora pela sua importância econômica e política, tenda a pressionar essas outras manifestações para que elas se “esportivizem”, ou seja, assumam as características do esporte, como foi o caso, por exemplo, de algumas ginásticas (Ginástica Artística e Ginástica Rítmica) ou de algumas práticas corporais, como o surfe ou a capoeira (Gonzales, 2012, p.17).

De acordo com essas reflexões, é possível que, apesar desse "conjunto de orientações" denominado BNCC (documento obrigatório para a elaboração dos currículos de Estados, Municípios e Rede Privada), ainda possa haver muitas dúvidas por parte dos professores.

É importante esclarecer que o questionamento aqui não é se o esporte deve fazer parte dos conteúdos da EFE; pelo contrário, esse elemento da cultura corporal de movimento é importante no contexto escolar, obviamente não apenas no campo do saber fazer, mas também do saber sobre, como afirma Ferreira (2018, p. 12):

> [...] a Educação Física Escolar ao ensinar o conteúdo esporte precisa potencializar dinâmicas que se ampliem para além da aprendizagem da realização do movimento, envolvendo debates sobre os aspectos históricos

> destes conteúdos, suas mudanças ao longo do tempo, questionamentos acerca de sua prática e suas implicações para a qualidade da vida das pessoas, dentre tantos outros temas.

A questão central é: qual o espaço desse conteúdo no planejamento anual dos docentes?

Após o movimento ginástico, a EFE entrou em uma nova fase, a que podemos chamar de educação física tecnicista/mecanicista ou, como é mais conhecida, "esportivista". Esse modelo tinha como base o ensino dos esportes nas escolas, com ênfase nos alunos mais habilidosos, exaltando a aptidão física e levando o ensino da educação física a se tornar excludente, pois visava o esporte de alto rendimento, com o objetivo de identificar possíveis atletas na escola. Esse modelo perdurou até por volta de 1970/1980, quando novamente surgem as críticas a esse modelo de ensino (Darido, 2020).

Vários professores com vínculos em instituições universitárias começam a estudar e debater novas formas de se abordar a EFE e seus conteúdos. Segundo Darido (2020), esse movimento ficou conhecido, na sequência, como Movimento Renovador da Educação Física Brasileira, o qual

> [...] impulsionou mudanças em diversas dimensões de nossa área. Particularmente, no que diz respeito ao campo educacional, questionou-se o paradigma da aptidão física e esportiva que sustentava de forma extensiva as práticas pedagógicas da Educação Física nos pátios escolares. Podemos apontar que, entre outras iniciativas, o movimento renovador entendeu que uma das ações necessárias para transformar a Educação Física seria: ”elevá-la” à condição de disciplina escolar, tirando-a da categoria de atividade, como estava indicado no Decreto nº 69.450, de 1971 (Darido, 2020, p.31).

Esse movimento aparece como uma forma crítica à visão tradicional, buscando a formação integral do estudante. A visão tradicional enfatizava o desempenho físico, a técnica e a disciplina, com foco em repetição de exercícios, treinamento esportivo e melhoria do corpo. Já o movimento renovador (com suas inúmeras abordagens) promove a compreensão do movimento humano como fenômeno cultural e social, desenvolvendo reflexão crítica, participação ativa e a autonomia dos estudantes. Embora o movimento renovador tenha a pretensão de mudar positivamente a "cara" da educação física, de forma a superar o antigo método tradicional (tecnicista e excludente), ele focou mais em dizer o que estava errado nas práticas pedagógicas e

que não deveria mais ser feito, do que em apontar como deveriam ser as novas práticas. De acordo com González (2020, p. 138):

> O movimento de desconstrução da tradição da EF, iniciado na década de 1980, foi mais bem sucedido em apontar o que não fazer nas aulas, uma didática negativa, ou da negação, do que em firmar proposições que apontassem propostas de intervenção consistentes em diálogo com as possibilidades do cotidiano escolar. Não apenas no que se refere ao como fazer, mas principalmente no sentido do próprio fazer. E isso criou em parte dos professores, particularmente, naqueles com formações mais antigas, a sensação de não terem conhecimentos para enfrentar as “novas” atuações demandadas pelo componente. O que sabiam (sabem) parecia (parece) não “prestar mais”, e o novo aparece nebuloso, muitas vezes incompreensível.

Cada uma das abordagens que surgiram com o movimento renovador tem suas contribuições e pontos positivos ao serem aplicadas na escola; no entanto, muitos professores, confusos com tantas informações e teorias sobre o que é relevante a ser ensinado na EFE, continuaram a utilizar o modelo tradicional esportivista e, outros, na interpretação equivocada da abordagem construtivista, começaram a "rolar a bola" para que os alunos jogassem o que quisessem e como quisessem. De acordo com Darido (2012), muitos professores misturavam ou, ainda, enfatizavam apenas práticas para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, capacidades físicas e o esportivismo, pois este último dava visibilidade à disciplina, principalmente ao participar de campeonatos escolares e trazer a vitória para a unidade de ensino. No entanto, esses professores, ao serem abordados, não conseguiam justificar sua prática pela falta de conhecimento e aprofundamento em cada uma dessas abordagens.

Nesse turbilhão de informações do movimento renovador, temos a chegada de novas políticas públicas para a educação (BNCC e Currículo Paulista), nos mostrando quais conteúdos devem ser abordados. No entanto, será que os professores compreendem tais documentos?

A EFE, segundo a BNCC (2018), trata a expressão dos estudantes através das práticas corporais, que possibilitam experiências sociais, estéticas, emotivas e lúdicas. Como componente curricular da área das Linguagens, permite ao estudante o acesso ao conhecimento, sentido e significado das manifestações da cultura corporal de movimento. As habilidades específicas, nesse contexto, são organizadas por ano/série e unidades temáticas (jogos, esportes, ginástica, dança, lutas, práticas corporais de aventura), como experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e

técnico), praticar esportes usando habilidades técnico-táticas básicas e formular estratégias para solucionar desafios técnicos e táticos. Dessa forma, as habilidades da EFE referem-se tanto às competências motoras, sociais e cognitivas que os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade quanto às habilidades previstas nos documentos normativos.

De acordo com Impolcetto e Moreira (2023), seria necessário um grande investimento e incentivo à formação continuada e inicial de professores, para que os mesmos pudessem estudar, refletir e, de forma autônoma e responsável, realizar as melhores escolhas para que seus alunos tivessem seus direitos de aprendizagem garantidos dentro do que o documento propõe, que é o ensino por meio de competências, citado no próprio documento:

> a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

A formação continuada pode desempenhar um papel fundamental ao complementar e atualizar a formação inicial dos profissionais, contribuindo para uma reflexão mais aprofundada sobre sua prática pedagógica e favorecendo um maior alinhamento com as necessidades dos seus alunos (Albuquerque, 2021). Nesse ponto, o PROEF desempenha um grande papel. A autora esclarece:

> O programa do ProEF reúne pesquisadores experientes nas especialidades requeridas na área de concentração e, claramente, comprometidos com a formação continuada em serviço e em exercício de professores para a área da Educação Física na Educação Básica. Já que a formação continuada é compreendida no ProEF como instrumento de profissionalização essencial para proporcionar aos mestrandos espaços sistemáticos de reflexão conjunta e de investigação, no contexto escolar, acerca das questões enfrentadas pelo coletivo da instituição (Albuquerque, 2021, p. 156).

A questão da reflexão por parte dos docentes pode contribuir para que os mesmos entendam seu contexto de atuação e a maneira como mediam os conteúdos

junto aos seus alunos. Ao tratar da mediação do conhecimento na Educação Física escolar, é importante retomar a discussão proposta por Boldori (2022) acerca dos termos utilizados para designar a ação docente. Segundo o autor, o termo “mediação pedagógica” ganha força a partir do movimento renovador da área, por reconhecer os estudantes como sujeitos históricos do conhecimento e utilizar a problematização como instrumento para uma leitura crítica da realidade. Em contrapartida, Boldori (2022) critica a concepção de “intervenção pedagógica” que predominou anteriormente na área, entendida como uma intervenção de caráter técnico, na qual o professor é tomado como único sujeito do conhecimento e o processo de ensino se reduz à aplicação de procedimentos sobre os estudantes. Para o autor, essa perspectiva assume um caráter colonizador e se mostra incompatível com uma educação crítica e libertadora.

É preciso, portanto, delimitar o sentido em que o termo “intervenção” é empregado nesta pesquisa. A crítica de Boldori (2022) dirige-se à intervenção técnica, unilateral e prescritiva, e não a toda e qualquer forma de intervenção. A intervenção aqui proposta distancia-se dessa lógica por se constituir como uma intervenção colaborativa, de caráter formativo e dialógico, construída com os professores da rede, e não sobre eles. Nesse sentido, os docentes participantes não são tratados como objetos de uma ação externa, mas como produtores de conhecimento sobre a própria prática, em consonância com os princípios de mediação defendidos pelo autor. Assim, a intervenção colaborativa assumida nesta pesquisa preserva a dimensão crítica, dialógica e emancipatória que Boldori (2022) atribui à mediação pedagógica, deslocando-a do trabalho com os estudantes para o processo de formação e reflexão compartilhada entre professores.

À luz desse percurso, a questão que orientou a investigação foi: de que modo os professores de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental compreendem e traduzem as orientações e conteúdos do Currículo Paulista em suas práticas pedagógicas e em que medida essas práticas revelam permanências ou possibilidades de superação da lógica esportivizada? A resposta a essa questão também deveria evidenciar necessidades de formação continuada e orientar uma intervenção construída com os participantes, vinculando a investigação ao recurso educacional do mestrado profissional.

1.1 OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar as percepções de professores de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual paulista vinculada à Unidade Regional de Ensino de Americana sobre a esportivização em suas práticas pedagógicas, promovendo, à luz do Currículo Paulista, um processo de reflexão e intervenção colaborativa que possibilite identificar problemáticas e necessidades formativas e construir coletivamente um recurso educacional.

Objetivos Específicos

- Identificar como os professores compreendem as unidades temáticas e as orientações do Currículo Paulista para a Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental.
- Analisar o espaço ocupado pelo esporte no planejamento anual e sua relação com a presença das demais unidades temáticas.
- Examinar como os docentes mediam os conteúdos, reconhecendo indícios de permanência ou de superação da lógica esportivizada.
- Identificar dificuldades didático-pedagógicas, estruturais e formativas que interferem na diversificação das práticas corporais.
- Construir, em diálogo e intervenção com os professores participantes, um e-book educacional com planos de aula e orientações pedagógicas voltadas às unidades temáticas indicadas como mais desafiadoras.

1.2 RECURSO EDUCACIONAL

Como recurso educacional, foi desenvolvido um e-book (Apêndice E), por meio de uma intervenção formativa realizada com cinco professores participantes da pesquisa, que são da mesma Unidade Regional de Ensino da pesquisadora. A construção coletiva partiu das dificuldades evidenciadas no questionário, nas observações de aulas e, principalmente, nas discussões promovidas em dois encontros síncronos, e um assíncrono, priorizando planos de aula e orientações pedagógicas alinhados ao Currículo Paulista. Durante os dois encontros síncronos, os professores debateram e conversaram sobre suas dificuldades e facilidades e,

contribuíram, com sugestões sobre o conteúdo do e-book. Na sequência, a professora pesquisadora, montou uma Unidade Didática, baseada na Unidade Temática Dança, a qual contém nove planos de aula e uma sugestão de avaliação. Em seguida, esse e-book foi enviado aos cinco professores, para ajustes e validação do mesmo por parte deles. Na elaboração das propostas, foram considerados aspectos que interferem diretamente no trabalho docente, como o tema da aula, o número de estudantes e a resistência dos mesmos ao tema proposto, o tempo disponível, os espaços e os materiais existentes. Esse recurso não pretende funcionar como um roteiro rígido, mas como apoio adaptável à realidade escolar, favorecendo a diversificação das unidades temáticas e a mediação dos conteúdos para além de uma abordagem exclusivamente técnica, competitiva ou centrada no esporte.

2 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Como já é de conhecimento da área da EFE, essa disciplina, nos últimos anos, vem passando por várias transformações a respeito do que se deve ensinar na escola. De acordo com Gerez (2009, p. 76)

> A questão fundamental sobre “o quê ensinar?” na escola, embora pareça simples, trata-se de uma das questões mais complexas quando buscamos compreendê-la a partir dos contornos políticos, ideológicos e epistemológicos que envolvem o conhecimento e a educação. Desvendar as relações que envolvem o currículo escolar, portanto, é condição necessária para a atuação pedagógica engajada na melhoria da condição de vida humana, analisando criticamente o que significa, no âmbito individual e coletivo, propostas como a da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, que interfere diretamente na escolha, organização e execução do currículo escolar.

O que ensinar na escola depende de como o profissional da EFE interpreta o que lê na BNCC e, para o Estado de São Paulo, ao relacioná-la com o Currículo Paulista, que são os documentos oficiais atuais que guiam o trabalho do professor. No entanto, para se chegar à elaboração da BNCC, a EFE passou por diferentes movimentos ao longo da história.

De acordo com essa história, a EFE teve início por volta de 1850, com a implantação do chamado “currículo ginástico”, com influências do método alemão, sueco e francês. Esse tipo de conteúdo, voltado ao fortalecimento do corpo, perdurou por aproximadamente 100 anos, até que, segundo Gerez (2009, p. 76)

> [...] o “currículo ginástico” da Educação Física escolar perde força e cede lugar ao “currículo esportivo”, pois seus defensores afirmavam que por meio do esporte poderiam ser transmitidos os valores da Sociedade Capitalista Moderna, tais como: rendimento, eficiência, competitividade, esforço individual.

Durante o período esportivista, o aluno não era colocado como centro do processo de ensino-aprendizagem, e sim como um mero reprodutor de gestos motores, dando-se ênfase aos mais habilidosos, o que dava à EFE uma característica excludente. Em busca da superação dessa característica, estudiosos da área iniciaram um movimento que buscava apontar novas maneiras de se abordar a Educação Física na escola. Esse movimento ficou conhecido como movimento renovador. Ele incentiva novas abordagens de ensino, nas quais o aluno não é mais um mero executor de movimentos e, de acordo com Bagnara (2014, p. 2)

> Tais concepções ou abordagens colocam o estudante como o ponto central da aula de EF e veem o movimento como meio, não como fim, preocupadas com o desenvolvimento não somente físico, mas também social, cultural e cognitivo. Ainda, procuram auxiliar o estudante para uma educação e visão crítica, possibilitando a autonomia e a construção conjunta do conhecimento através da cultura corporal de movimento.

Os teóricos da área começam a estudar várias tendências, deixando os professores com uma grande dificuldade sobre qual modelo de ensino devem seguir; esses professores acabam por misturar um pouco de cada uma delas. Essa falta de clareza confunde os profissionais que atuam nas escolas, além de provocar o enfraquecimento da Educação Física na escola, por muitos não saberem argumentar sobre a teoria que seguem e porque a seguem. Essas afirmações se baseiam em Darido (2012) ao mencionar que

> Atualmente, coexistem, na área da Educação Física, diversas concepções sobre qual deve ser o papel da Educação Física na escola. Essas concepções têm em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional. São elas: Humanista; Fenomenológica; Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-Construtivista; Crítico-Superadora; Sistêmica; Crítico-Emancipatória; Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais; além de outras. Faz-se necessário destacar que, na prática pedagógica, as perspectivas que se instalam não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica (Darido, 2012, p.34).

Cada uma das abordagens mencionadas tem suas contribuições e pontos positivos ao serem aplicadas na escola; no entanto, muitos professores, confusos com tantas informações e teorias sobre o que é relevante a ser ensinado na EFE, continuaram a utilizar o modelo tradicional esportivista, e outros, na interpretação equivocada da abordagem construtivista, começaram a “rolar a bola” para que os alunos jogassem o que quisessem e como quisessem. De acordo com Darido (2012), muitos professores misturavam ou, ainda, enfatizavam apenas práticas para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, capacidades físicas e o esportivismo, pois este último dava visibilidade à disciplina, principalmente ao participar de campeonatos escolares e trazer a vitória para a unidade de ensino. No entanto, esses professores, ao serem abordados, não conseguiam justificar sua prática pela falta de conhecimento e aprofundamento em cada uma dessas abordagens.

2.1 ABORDAGEM TRADICIONAL

Na abordagem tradicional, muito utilizada até os dias de hoje, os professores utilizam o esporte como base para a aprendizagem, esporte esse denominado esporte “na escola”, e não “da escola”. A diferença entre eles está no fato de que o primeiro insere na escola o esporte tradicional, de alto nível, selecionando os alunos mais habilidosos em detrimento dos menos habilidosos, causando certa exclusão e fazendo com que várias crianças e jovens não queiram participar das aulas, por medo de serem ridicularizados pela falta de habilidade natural. Já o segundo adapta o esporte às condições existentes na escola, de acordo com o conhecimento prévio dos alunos, explorando seus potenciais e formas de atuação. De acordo com Gerez (2012, p. 31),

> A abordagem tradicional, quando utilizada como única forma de trabalho dentro do contexto escolar, poderia prejudicar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois é utilizada de forma mais consistente para o desenvolvimento de modalidades esportivas visando à perfeição da técnica, à organização tática e à vitória.

Ou seja, se o professor trabalha a EFE de acordo com a abordagem tradicional, acaba por privar os alunos de outros conhecimentos ligados à área, como a dança, a luta e a ginástica, por exemplo, além de desestimular os alunos menos habilidosos à prática da atividade física.

2.2 ABORDAGENS RENOVADORAS

A partir da década de 1980, surgem novas pesquisas e novas formas pedagógicas de se trabalhar a educação física na escola, como forma de romper com o modelo tradicional, esportivista. Essas abordagens passam a colocar o aluno como o centro do processo de ensino e aprendizagem e começam a instigar que ele saiba além da dimensão procedimental, ou seja, que aprenda não apenas o saber fazer, mas porque o faz. Como menciona Darido (2020, p. 33),

> [...] o aluno deve aprender a dançar carimbó, jogar queimada, futebol de casais ou basquetebol, e, juntamente com conhecimentos e vivências, deve aprender quais os benefícios de tais práticas, porque se pratica tais manifestações da cultura corporal de movimento hoje, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia televisiva, imprensa, dentre outras. Dessa forma, mais do que exclusivamente ensinar a fazer, o objetivo da Educação Física na escola é que os alunos e alunas obtenham contextualização das informações, como também aprendam a ser e se relacionar com os colegas, numa perspectiva buscada pela escola cidadã.

Diante dessa nova visão, surgem várias abordagens, dentre elas: psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, cultural, jogos cooperativos, saúde renovada, Parâmetros Curriculares Nacionais, sistêmica.

A abordagem da Psicomotricidade surge a partir da década de 1970, como uma das primeiras a tentar romper com a abordagem tradicional, valorizando o desenvolvimento global da criança, incluindo aspectos motores, afetivos, sociais e cognitivos (Darido, 2012). Ela enfatiza a brincadeira, a expressão corporal e a vivência motora, principalmente na infância, ajudando no desenvolvimento das habilidades motoras básicas, indo além do ensino técnico de esportes. De acordo com Darido (2012), o grande influenciador dessa abordagem foi o francês Jean Le Boulch, que acreditava que esse tipo de educação é a base da escola primária, fazendo com que a criança adquira consciência de seu corpo e de seus movimentos. Darido (2012) menciona que

> O discurso e a prática da Educação Física, sob a influência da psicomotricidade, conduzem à necessidade do professor de Educação Física em sentir-se com responsabilidades escolares e pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação na escola dos pressupostos da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado (Darido, 2012, p.38).

Vemos esse tipo de abordagem principalmente na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental (Bagnara, 2012).

A abordagem Interacionista-Construtivista, com forte influência do professor João Batista Freire, entende que a aprendizagem motora ocorre por meio da interação com o ambiente, com os outros e com os próprios conhecimentos anteriores (conhecimentos prévios) da criança/adolescente. Nessa abordagem, o aluno constrói seu próprio conhecimento de forma ativa e significativa, tendo o professor como mediador do processo. De acordo com Bagnara (2012), essa proposta se contrapõe ao mecanicismo, dispensando o desempenho máximo e os padrões de comportamento estereotipados, pois seu objetivo não é selecionar os mais aptos ao esporte, nem iniciar o esporte de alto rendimento; ao contrário disso, leva em consideração as diferenças individuais e as experiências vivenciadas. E Darido (2012) completa:

> A abordagem construtivista teve o mérito de levantar a questão da importância da Educação Física na escola considerar o conhecimento que a criança já possui, independentemente da situação formal de ensino, porque a criança, como ninguém, é uma especialista em brinquedo. Deve-se, deste modo, resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, aqui incluídas as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos (Darido, 2012, p.37).

Dessa maneira, essa abordagem começa a incluir outros elementos além do esporte, exaltando o que os alunos já trazem em sua bagagem e ampliando seu conhecimento por meio das trocas com outros alunos e com o professor.

A abordagem Desenvolvimentista enfatiza o desenvolvimento das habilidades motoras de acordo com a idade e o estágio de crescimento da criança/adolescente. Segundo Bagnara (2012), essa abordagem privilegia o movimento como meio e como fim para a EFE, ou seja, a aprendizagem ocorre pelo movimento, sendo este mais importante que outras decorrentes da exploração da atividade para o desenvolvimento de um movimento específico. Darido (2012, p. 41) menciona que “[...] para a abordagem desenvolvimentista, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido por meio da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos [...]”. Essa abordagem recebe grande influência do trabalho de Go Tani e tende a superar o esportivismo ao usar o esporte como meio para a aprendizagem, e não como fim.

A abordagem Crítico-Superadora busca ir além do ensino técnico, valorizando a reflexão crítica sobre os conteúdos corporais (esportes, jogos, danças, lutas, ginásticas, brincadeiras) e, portanto, superando o esportivismo, pois o esporte é mais um elemento de análise crítica para as transformações sociais. Nessa abordagem, a disciplina de Educação Física deve estimular nos alunos a compreensão do contexto social, cultural e político em que os movimentos e as práticas corporais estão inseridos, abandonando um currículo essencialmente prático. A abordagem Crítico-Superadora tem caráter diagnóstico, pois analisa a realidade com o objetivo de compreendê-la e fazer uma avaliação crítica. Ela também é judicativa, ao avaliar os elementos sociais com base em uma ética comprometida com os interesses dos grupos oprimidos. Além disso, é teleológica, já que orienta suas ações a partir de um Projeto Político-Pedagógico que define metas e propósitos. A escolha dos conteúdos leva em consideração sua relevância para a sociedade, sua atualidade e as condições sociais e cognitivas dos estudantes. Com base nisso, propõe-se a organização do currículo em ciclos de

formação, nos quais a inserção dos alunos na escola ocorre de acordo com seu desenvolvimento cognitivo e biológico, e não apenas com base na idade. A proposta visa confrontar o conhecimento do senso comum que os alunos trazem com o saber científico, defendendo que os mesmos conteúdos devem ser explorados de forma cada vez mais aprofundada ao longo do processo educativo (Gerez, 2009). Essa abordagem utiliza o discurso da justiça social, levantando questões de poder, interesse, esforço e contestação, com base no marxismo e no neomarxismo, com influência dos educadores José Libâneo e Dermeval Saviani (Darido, 2012).

Na abordagem Crítico-Emancipatória, o que passa a ser valorizado é a autonomia, a expressão pessoal e a participação consciente dos alunos nas práticas corporais, levando-os a refletir sobre seu corpo, suas escolhas e o significado das atividades físicas em sua vida, com menos foco na competição (objetivo do esportivismo) e mais na cooperação. Gerez (2009) explica que

> Essa proposta parte de uma concepção de movimento dialógico, pois o movimentar-se humano é entendido como uma forma de comunicação com o mundo. O sujeito, nesta perspectiva, é capaz de crítica e atuação autônoma, que se dá por meio do diálogo.
> Compreende-se que o objetivo de estudo da EF é a “Cultura de Movimento”, representada pelo jogo, dança, ginástica, esportes e capoeira, que devem ser contextualizados historicamente e ensinados de modo crítico, para que se “transcenda os limites”. Desse modo, o ensino de seus conteúdos segue a sequência: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva, novamente numa clara alusão à educação problematizadora proposta por Paulo Freire (Gerez, 2009, p.82).

Em outras palavras, o aluno conhece, experimenta, debate e recria sua própria versão de movimento de acordo com o conteúdo proposto, que pode ser uma dança, uma brincadeira, e até mesmo um jogo que utiliza o esporte, com maior significado para a aprendizagem. O maior propagador dessa abordagem é o professor Elenor Kunz, em sua obra Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (Gerez, 2009).

A abordagem Cultural entende que o corpo e o movimento são formas de expressão e construção da cultura, estimulando o aluno a conhecer, valorizar e refletir sobre as diversas formas de se movimentar no mundo. Destaca as diferentes práticas corporais (jogos, danças, esportes, lutas, brincadeiras, ginásticas) como manifestações culturais, tentando promover o respeito à diversidade, à história e aos significados que essas práticas têm para diferentes grupos sociais. Segundo Gerez (2012, p. 84),

> Nessa proposta, os autores ressaltam a necessidade de se trabalhar com as experiências, bem como com os significados pessoais e sócio-culturais trazidos pelos alunos sobre a cultura corporal de movimento. A Educação Física é encarada como uma prática social, na qual a movimentação se dá em função da comunicação, expressão de sentimentos e intenções, ressaltando a dimensão expressiva do movimento, entendido como linguagem. Os conhecimentos desse currículo devem permitir aos alunos refletirem sobre as diferenças de gênero, classe social e preconceitos presentes nessas práticas, muitas delas disseminadas pelos meios de comunicação de massa.

Essa descrição se baseia no materialismo histórico-dialético, encontrado no coletivo de autores, Soares, Taffarel, Varjal, Castellani, Escobar (Silva, 2016), segundo o qual o estudante, a partir da cultura corporal, precisa compreender as relações sociais em que está inserido e desenvolver uma reflexão pedagógica crítica sobre a realidade.

No entanto, há uma outra concepção da abordagem culturalista, de acordo com Santos et al. (2017), baseada na fenomenologia e nas ciências humanas e sociais, apoiada em autores como Betti, Kunz, Daólio e Bracht, que afirmam

> [...] que as diferentes e variadas expressões da cultura corporal do movimento devem ser tratadas na escola como conteúdo importante, metodologicamente distribuído no tempo e adaptado às condições espaciais e materiais concretas de cada comunidade, e ainda avaliando-se se os conhecimentos referentes aos temas abordados foram realmente apreendidos em suas múltiplas possibilidades, a partir da perspectiva que contempla uma pedagogia crítica, criativa e emancipatória - que aponte os problemas, e coletivamente encontre soluções - construindo, assim, a possibilidade de um conhecimento contextualizado e transformador (Santos *et al*, 2017).

Nessa segunda concepção, ainda de acordo com Santos et al. (2017), a apropriação crítica da cultura corporal do movimento é orientada para a diversidade cultural e para concepções que superam a visão esportivizada e tecnicista da EFE.

A abordagem dos Jogos Cooperativos destaca a cooperação em vez da competição, estimulando o trabalho em equipe, o respeito, a inclusão e a solidariedade, tendo como objetivo principal jogar junto, construir estratégias coletivas e promover o bem-estar de todos os participantes, e não simplesmente vencer o outro. Em outras palavras, essa proposta defende o uso dos jogos cooperativos (como já mencionado no nome da abordagem) como instrumento de transformação, apresentando-os como uma alternativa prazerosa, inclusiva e que promove a sensação de vitória para todos os participantes, favorecendo a aceitação mútua. Esse tipo de jogo é compreendido como meio de expressão e comunicação prazerosa, capaz de transmitir mensagens

significativas. Além disso, oferece um espaço rico para experimentar novas formas de interação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e solidária por meio da prática da cooperação (Bagnara, 2012). Um autor que defende essa abordagem é Brotto, que menciona que

> [...] jogar é uma oportunidade criativa para encontrar conosco, com os outros e com todos, e a partir daí, o jogo passa a ser uma consequência das visões, ações e relações (Vieira, 2013).

A abordagem Saúde Renovada propõe uma visão mais ampla e crítica de saúde, valorizando a qualidade de vida e o bem-estar físico, mental e social, estimulando práticas corporais que respeitam os limites e as necessidades individuais, promovendo a saúde de forma inclusiva, consciente e reflexiva. O objetivo dessa abordagem é estimular a prática consciente e regular da atividade física como promoção de saúde e qualidade de vida, por meio de informações e conceitos sobre aptidão física e saúde, os quais devem ser inseridos no conteúdo da EFE no ensino médio. Além disso, não há lugar para o esportivismo, visto que o esporte é trabalhado de modo a melhorar a qualidade de vida, e não como forma de competição e exclusão (Darido, 2012).

> Os defensores desta concepção consideram como fundamental a promoção da prática prazerosa de atividades físicas, que gradativamente, conduzam ao aperfeiçoamento de áreas funcionais determinantes para uma boa saúde, como resistência cardiovascular, flexibilidade, resistência muscular e a composição corporal. Tais fatores são tidos como coadjuvantes na busca da saúde e, consequentemente de uma melhor qualidade de vida.
> Nessa abordagem é ressaltada a importância do conhecimento e de informações relacionadas à aptidão física e saúde. As estratégias de ensino não deverão somente contemplar os aspectos práticos, mas também abordar conceitos e princípios de natureza teórica, proporcionado subsídios aos estudantes e possibilitando, dessa forma, a capacidade de tomar decisões quanto à adoção de hábitos saudáveis de atividades físicas ao longo de toda a sua vida (Bagnara, 2012, p.44).

Temos ainda a abordagem que usa os PCNs, documentos elaborados pelo governo federal na década de 1990, a fim de subsidiar o trabalho pedagógico nas escolas, por meio da elaboração de currículos por parte de estados e municípios. Eles definem objetivos, conteúdos e orientações metodológicas para a disciplina, com foco na formação integral do aluno e no respeito à diversidade cultural e, no caso da educação física, ajudam os professores a planejar aulas que vão além da prática esportiva, abordando o movimento como fenômeno social e cultural. A EFE tem como

missão formar estudantes aptos a participar de práticas corporais, cultivando atitudes baseadas no respeito mútuo e em valores éticos, como solidariedade e dignidade. Espera-se que os alunos reconheçam, valorizem e respeitem a diversidade das expressões da cultura corporal, e saibam apreciá-las. Além disso, é importante que se percebam como parte integrante do meio ambiente, desenvolvam hábitos de vida saudáveis e compreendam como esses hábitos impactam tanto sua saúde individual quanto a coletiva. Devem ainda conhecer as diferentes concepções de beleza, saúde e desempenho presentes nos variados contextos sociais, refletir criticamente sobre os padrões veiculados pela mídia e lutar por espaços apropriados para a prática de lazer (Bagnara, 2012).

Na abordagem Sistêmica, o enfoque está no ser humano como um todo integrado, havendo a interligação entre corpo, mente, emoções, ambiente e relações sociais, buscando superar visões fragmentadas do corpo e das práticas corporais, promovendo a formação de sujeitos conscientes, críticos e integrados ao seu contexto. Segundo Betti e Zuliani (2009),

> A Educação Física deve levar o aluno a descobrir motivos e sentidos nas práticas corporais, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas para com elas, levar à aprendizagem de comportamentos adequados à sua prática, levar ao conhecimento, compreensão e análise de seu intelecto os dados científicos e filosóficos relacionados à cultura corporal de movimento, dirigir sua vontade e sua emoção para a prática e a apreciação do corpo em movimento (Betti e Zuliani, 2009, p.75).

A abordagem sistêmica propõe dois princípios fundamentais para a prática da educação física nas escolas. O primeiro é o princípio da inclusão, que estabelece que todas as atividades devem ser planejadas de modo a permitir a participação de todos os alunos, sem exclusões. O segundo é o princípio da diversidade, que orienta a oferta de uma variedade de práticas, evitando o foco exclusivo em um único esporte, modalidade ou manifestação da cultura corporal. Com base nisso, ao vivenciar diferentes tipos de conteúdo, o aluno amplia suas possibilidades de participação social e de exercício da cidadania, podendo aproveitar seu tempo livre ou momentos de lazer com atividades exploradas e vivenciadas durante as aulas; dessa forma, o esportivismo não tem lugar, pois o esporte é apenas uma dentre várias manifestações da cultura corporal (Bagnara, 2012).

Em meio a esse conjunto de abordagens surge a BNCC (Brasil, 2018) indicando os conteúdos a serem abordados na escola e direcionando a construção dos currículos, como o Currículo Paulista. De acordo com Dias e Silva (2025, p. 9)

> A implementação das propostas curriculares em Educação Física nos anos finais do ensino fundamental demanda abordagens pedagógicas coerentes com os princípios da formação integral, da diversidade e da autonomia discente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que o processo de ensino e aprendizagem nessa área do conhecimento deve privilegiar o protagonismo dos alunos, a mediação dialógica do professor e a valorização das múltiplas experiências corporais vivenciadas pelos sujeitos. [...] a prática pedagógica não deve se restringir à execução de gestos motores, mas deve propiciar espaços de reflexão crítica sobre o corpo e suas representações sociais.

Os mesmos autores apontam que a abordagem que mais se aproxima dessa descrição é a crítico-superadora, pois ela entende a EFE como uma área de conhecimento que deve abordar os conteúdos de forma crítica, analisando desigualdades sociais e padrões excludentes. Essa abordagem incentiva o aluno a compreender o movimento humano como fenômeno histórico e cultural, desenvolvendo aspectos cognitivos, afetivos e motores. No entanto, esses autores mencionam ainda que a abordagem culturalista também está fortemente presente, valorizando as experiências culturais que os estudantes já trazem. Além destas, referem a presença da abordagem desenvolvimentista, que trata os conteúdos de acordo com uma progressão didática, como também a presença da pedagogia por competências.

Já Monteiro e Magalhães (2023) relatam que a BNCC tem como primordial, em cada uma das áreas do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. De acordo com eles, a experimentação, a fruição, a construção de valores e o protagonismo comunitário são dimensões do conhecimento de destaque na base, e completam

> A partir das análises da BNCC, destacamos três características específicas do documento que nos ajudarão a desvelar aproximações com suas possíveis bases teóricas. A primeira delas diz respeito a constituição das habilidades, objetivada pelo documento como a construção de um conjunto de habilidades básicas necessárias para todos os alunos da educação básica. A segunda está relacionada a entender que a aprendizagem deve ser de acordo com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, dando sentido ao que se aprende, e que atenda as demandas da sociedade contemporânea. A terceira concerne em estimular o aluno a desenvolver competências para aprender a aprender, sendo autônomo em um mundo tecnológico cada vez com maiores informações, proativos e respeitando as diferenças e diversidades culturais (BRASIL, 2017). Acreditamos que essas características e princípios fundamentais estabelecidos na BNCC possuem relações com a teoria

> construtivista, pois o foco sempre será o aluno, que é responsável por construir seu próprio conhecimento por meio da fruição e da experimentação, bem como por aprender a aprender (Monteiro e Magalhães, 2023, p. 4).

Ou seja, para esses autores, a abordagem utilizada na construção da base é a construtivista. Dessa maneira, podemos observar que, mesmo entre os estudiosos da academia, não fica claro se existe uma única abordagem na base; contudo, o que se pode notar é que ela está longe da abordagem tradicional, que privilegiava o esporte como único conteúdo possível.

3 A BNCC E O CURRÍCULO PAULISTA: ESTRUTURAS, UNIDADES TEMÁTICAS E LACUNAS CONCEITUAIS

Atendendo a um marco legal da Constituição Federal de 1988, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma forma de garantir que estudantes de todo o território nacional tenham acesso a um ensino de qualidade e a um nível de formação igualitário (Impolcetto e Moreira, 2023), previsão também contida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação de 1996. Impolcetto e Moreira (2023) mencionam que

> [...] a LDB ao designar que todo currículo escolar deve, necessariamente, conter conhecimentos essenciais e que sejam comuns a todos os estudantes brasileiros, demonstra que existem "conteúdos mínimos" que devem ser garantidos em todas as unidades de educação básica do país, no sentido de oferecer conhecimentos, promover a formação de atitudes e valores necessários para o pleno exercício da cidadania em uma sociedade republicana e democrática, além de qualificação para o trabalho (Impolcetto e Moreira, 2023, p.3).

A chegada desse documento norteador, chamado de BNCC, como mencionado acima, já estava prevista desde a Constituição Federal de 1988, cabendo aqui mencionar marcos legais importantes, os quais podem ser visualizados no Quadro 1:

Quadro 1 - Documentos legais que instituem a elaboração da BNCC

MARCO LEGAL	SÍNTESE DA PROPOSIÇÃO LEGAL
Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988).	Art. 21: faz referência aos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando uma formação básica comum.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB. Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 1996).	Art. 26: menciona que os currículos de todos os níveis da Educação Básica devem ter uma base nacional comum.
Parâmetros Curriculares Nacionais PCN, (Brasil, 1997)	Afirmam a necessidade de o Estado elaborar parâmetros curriculares para orientar as ações educativas, adequando-se aos ideais democráticos (PCN, 1997, p.14)
Resolução nº 4 do CNE, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010)	Art. 14: destaca a constituição de uma base nacional comum para a Educação Básica constituindo-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente.
Plano Nacional de Educação (2014-2024) Lei nº 13.005 (Brasil, 2014)	Meta 2.2 e Meta 2.3: define a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem que configurarão a BNCC para o Ensino Fundamental e Ensino Médio

Diário Oficial da União. DOU. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015 (Brasil, 2015)	Institui a comissão de especialistas para a elaboração da proposta da base nacional comum curricular, iniciando-se a discussão e elaboração da BNCC.

Fonte: Boscatto (2016, p.99)

Instituída a comissão de especialistas em junho de 2015, a BNCC passou por três fases de escrita por professores pesquisadores da área, tendo três versões. A 1ª e a 2ª versões passaram por consulta pública e debates em seminários, culminando na 3ª e última/atual versão, promulgada em 2018.

Cabe ressaltar que a base não é um currículo; ela é um documento que orienta como as instituições públicas, seja no âmbito estadual ou municipal, e as instituições privadas devem elaborar seu currículo, para que as aprendizagens essenciais sejam garantidas a todos os estudantes, aumentando a qualidade de ensino em todo o país. Impolcetto e Moreira (2023) esclarecem que

> A BNCC é um conjunto de orientações criada para nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. Ele apresenta competências gerais – que os alunos devem desenvolver em todas as áreas – e competências específicas – de cada área e respectivos componentes curriculares. Além disso, a indicação de conteúdo que os alunos devem aprender e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A progressão e sequenciamento dos conteúdos e habilidades de cada componente curricular é proposta para todos os anos da Educação Básica, no caso específico da Educação Física, se dá por ciclos dentro do Ensino Fundamental (do 1º ao 4º) (Impolcetto e Moreira, 2023, p 4).

Dentro da BNCC, a Educação Física está inserida na área de Linguagens, juntamente com os componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa. Entende-se, assim, que a escola deve oferecer aos alunos diferentes formas de se comunicar e se expressar, não apenas com palavras, mas também por meio de movimentos corporais, arte, música, dança, teatro, entre outras linguagens. O objetivo é desenvolver a expressão pessoal dos estudantes, ou seja, além de praticar, os estudantes também devem compreender e refletir sobre essas formas de linguagem, como, por exemplo, entender o papel social da arte ou como o corpo se comunica em uma dança ou em um jogo, dando sequência ao que já deve ter sido iniciado na Educação Infantil, quando os alunos começaram a explorar essas formas de expressão de maneira mais lúdica e sensorial (Brasil, 2018).

> As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação (Brasil, 2018, p.63).

Com a promulgação da BNCC, pode-se dizer que houve uma vitória para a área da Educação Física, visto que ela foi reconhecida no contexto escolar e, também, consolidada como disciplina do currículo. Além disso, parece haver certo consenso na área de que o objeto pedagógico, aquilo que a Educação Física ensina na escola, envolve a cultura corporal, a cultura corporal de movimento ou a cultura de movimento, pois essas expressões carregam a matriz cultural e defendem a diversificação dos conteúdos de ensino; pelo menos no Ensino Fundamental, há agora a distribuição dos conteúdos (habilidades e competências) em ciclos, atrelados a oito dimensões do conhecimento e dez competências específicas (Impolcetto e Moreira, 2023).

A distribuição das unidades temáticas ocorreu de acordo com o que é apresentado nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2 - Unidades Temáticas: Ensino Fundamental – Anos Iniciais

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: Brasil (2018, p.225)

Quadro 3 - Unidades Temáticas: Ensino Fundamental – Anos Finais

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Brasil (2018, p. 231)

A essas unidades temáticas estão atreladas as habilidades que os alunos precisam alcançar ao longo de todo o Ensino Fundamental, com base nas oito dimensões do conhecimento (Brasil, 2018), que, resumidamente, são:

- *Experimentação:* conhecimento adquirido pela vivência corporal nas práticas da Educação Física, essencial para que o aluno se reconheça como sujeito corporal, valorizando experiências positivas, ou, pelo menos, não desagradáveis, que incentivem a participação ao longo da vida;
- *Uso e apropriação*: envolve o conhecimento que permite ao estudante praticar de forma autônoma as atividades corporais, dentro e fora da escola, ampliando seu envolvimento com essas práticas no lazer ou na promoção da saúde;

- *Fruição:* apreciação estética e sensível das práticas corporais, permitindo que o aluno desfrute tanto da própria vivência quanto observe e valorize as práticas realizadas por outros, em diferentes contextos culturais e históricos;
- *Reflexão sobre a ação:* conhecimento que surge ao refletir intencionalmente sobre as próprias vivências corporais e sobre as dos outros, visando resolver desafios, aprender novas práticas e adaptá-las aos interesses e possibilidades individuais e coletivas;
- *Construção de valores:* por meio de vivências e discussões nas práticas corporais, essa dimensão pretende promover a aprendizagem de atitudes voltadas à cidadania, com foco no respeito às diferenças e no combate a preconceitos, exigindo intervenção pedagógica intencional;
- *Análise:* conhecimento teórico sobre as práticas corporais, como suas características, classificações, funcionamento e efeitos, permitindo ao estudante compreender o “saber sobre” essas atividades;
- *Compreensão:* conhecimento conceitual sobre o contexto sociocultural das práticas corporais, permitindo ao estudante entender seu significado, origem, transformações e impactos éticos, estéticos e sociais em diferentes épocas e culturas;
- *Protagonismo cultural:* envolve atitudes e conhecimentos que permitem aos estudantes agir de forma autônoma e solidária para ampliar o acesso às práticas corporais em sua comunidade, promovendo a inclusão, a participação social e a defesa de direitos relacionados à cultura corporal.

Juntamente com as oito dimensões do conhecimento a BNCC prevê o desenvolvimento de dez competências específicas para a educação física:

Quadro 4 - Competências específicas da EF para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1	Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2	Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3	Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4	Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5	Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6	Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8	Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9	Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10	Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Fonte: Brasil (2018, p.223)

Com a BNCC instituída, tornou-se necessária a elaboração dos currículos estaduais, municipais e da rede privada. Em São Paulo, essa jornada teve início no mesmo ano, em 2018, com o envolvimento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP), além de representantes da rede privada, que analisaram, primeiramente, o conteúdo da BNCC, juntamente com os currículos municipais, privados e estadual já existentes. Assim como na elaboração da BNCC, o Currículo Paulista contou com mais de uma versão, tendo seu texto introdutório disponibilizado para consulta pública on-line (São Paulo, 2019c).

> Professores, gestores, dirigentes, estudantes e representantes das universidades e da sociedade civil totalizaram 44.443 pessoas que contribuíram com 103.425 sugestões para o texto introdutório e 2.557.779 para

> os textos das diferentes etapas de escolaridade e respectivos componentes curriculares (São Paulo, 2019c, p. 20).

Nos gráficos 1 e 2, podemos observar a quantidade de participações e sugestões dadas a respeito da 1ª versão:

Gráfico 01 — Número de participações na plataforma on-line referentes ao texto introdutório, à Educação Infantil e aos componentes curriculares.

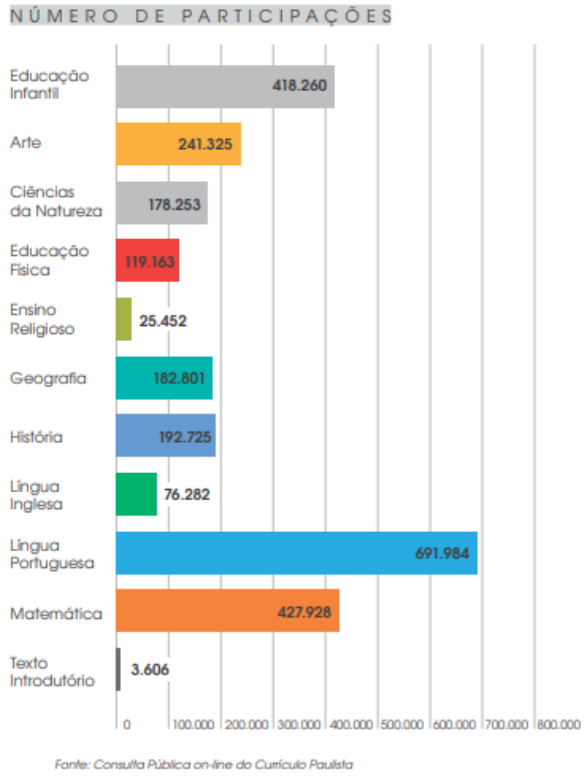
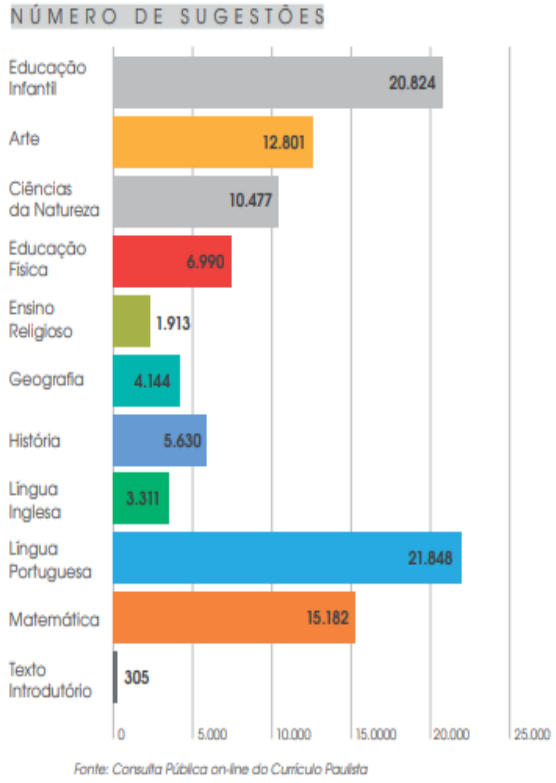


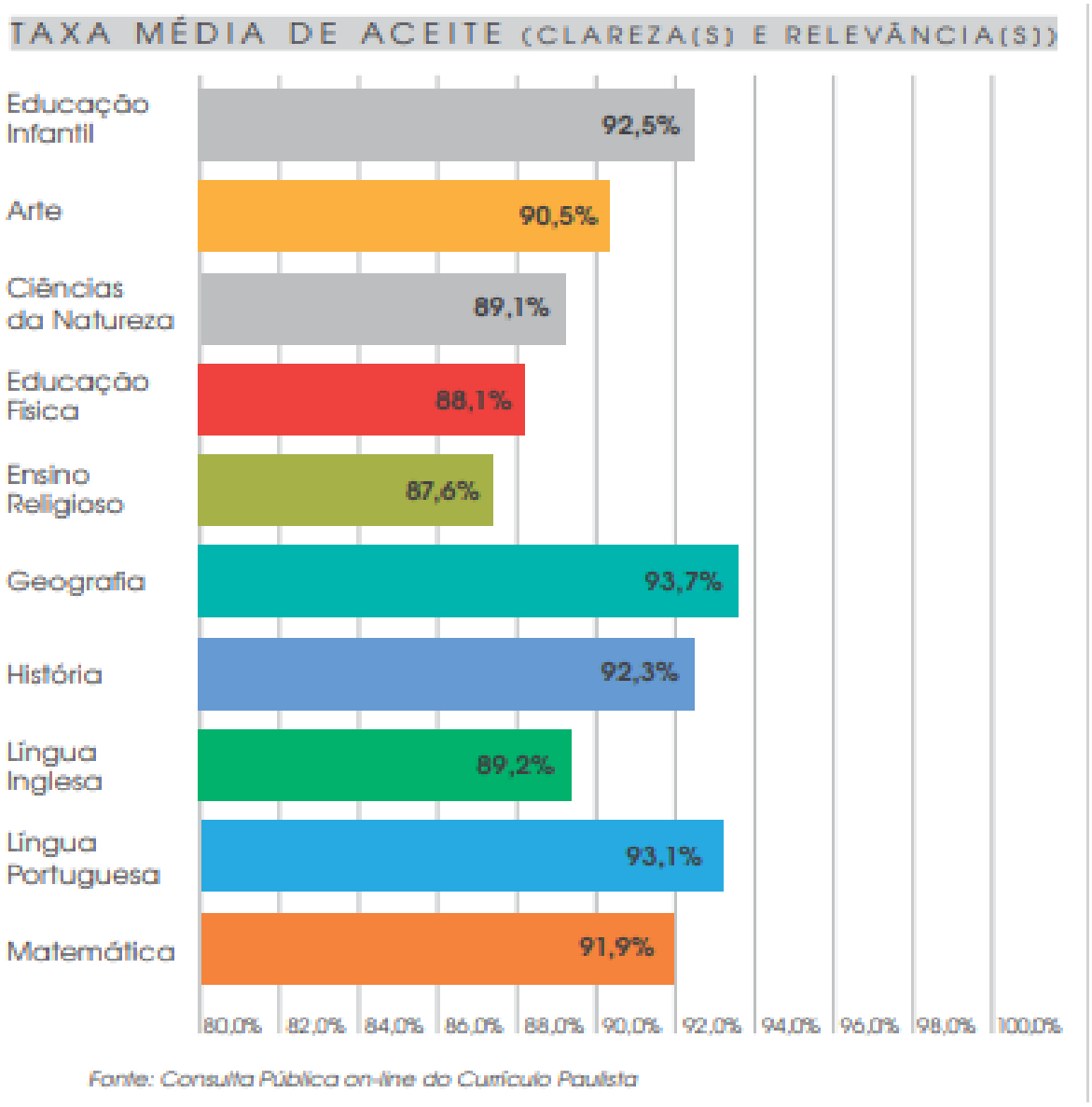
Gráfico 02 — Número de contribuições on-line referentes ao texto introdutório, à Educação Infantil e aos componentes curriculares.



Fonte: São Paulo (2019c, p. 21 e 22)

Além de sugestões de conteúdos, a consulta pública questionava seus participantes quanto à aceitação do conteúdo ali mencionado para a Educação Infantil e para cada um dos componentes curriculares, resultando no índice apresentado no Gráfico 3:

Gráfico 03 — Taxa de aprovação ao currículo da Educação Infantil e dos Componentes Curriculares, segundo resultados da consulta pública (em %).



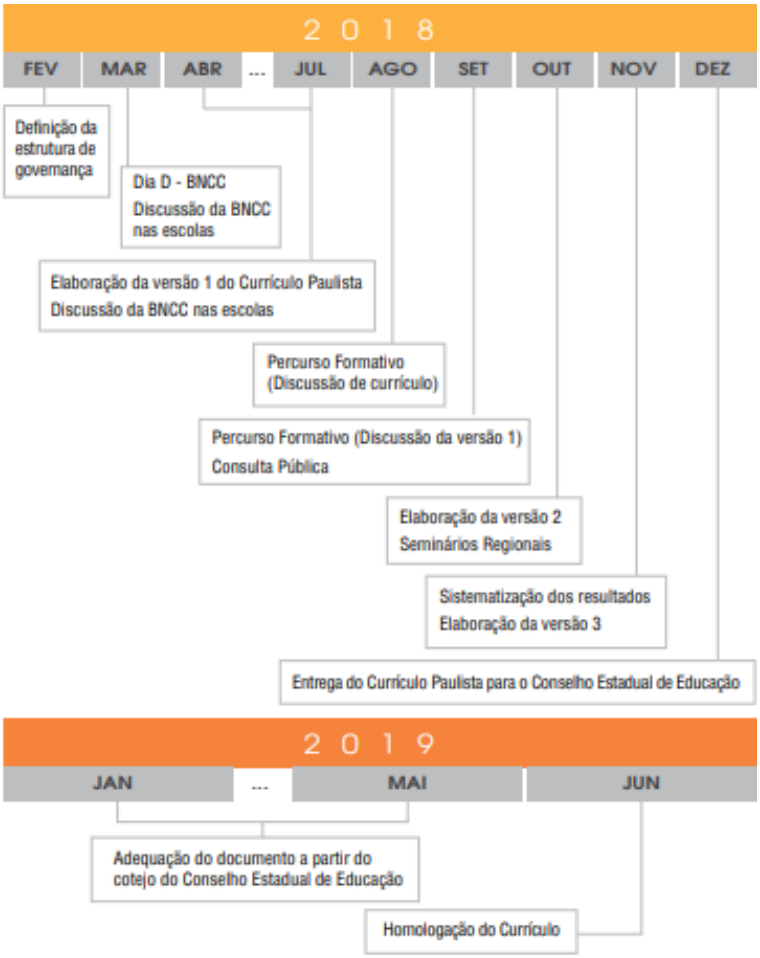
Fonte: São Paulo (2019c, p.23)

Com um alto índice de aprovação, os redatores incluíram as sugestões da consulta pública alinhadas com a BNCC, resultando na 2ª versão, que foi, posteriormente, debatida em 82 seminários regionais, nos quais houve a participação de 29.786 professores e gestores educacionais, tanto da rede pública quanto da privada, de 611 municípios paulistas. Terminados esses seminários, os redatores do Currículo analisaram tudo o que havia sido debatido, incluindo as considerações pertinentes que também estivessem alinhadas com a BNCC. Nesse momento, chegou-se à 3ª versão, a qual foi enviada para apreciação do Conselho Estadual de

Educação em 19 de dezembro de 2018. Esse processo perdurou até maio de 2019, com homologação em 19 de junho de 2019 (São Paulo, 2019c).

O processo de elaboração e aprovação do Currículo Paulista pode ser observado no Quadro 5.

Quadro 5: Processo de Construção do Currículo Paulista – Linha do Tempo



Fonte: São Paulo (2019c, p.25)

O Currículo Paulista se alinha à proposta da BNCC com o objetivo de promover a aprendizagem integral do aluno, prezando pelo protagonismo e pela autonomia (São Paulo, 2019c). Para isso, considera importantes as seguintes práticas pedagógicas e de gestão:

- ✓ *Formação integral do ser humano*: Compromisso com o desenvolvimento completo das pessoas, considerando suas dimensões intelectual, física e afetiva.

- ✓ *Visão ampla e individualizada*: Reconhecimento da singularidade e totalidade de cada criança, adolescente, jovem e adulto, assim como dos professores, tanto na vida pessoal quanto profissional.
- ✓ *Respeito à diversidade*: Valorização das diferenças e singularidades, promovendo o acolhimento e combatendo qualquer forma de discriminação ou preconceito, respeitando aspectos sociais, históricos, culturais e pessoais.
- ✓ Escola como espaço democrático: Construção de um ambiente escolar que seja lugar de aprendizagem, cultura e democracia, preparando os estudantes para lidar com uma sociedade marcada por avanços tecnológicos e constantes transformações.

De acordo com o Currículo Paulista (São Paulo, 2019c), todo e qualquer espaço da escola é ambiente de aprendizagem, seja a sala de aula, o pátio, a quadra, a biblioteca, entre outros.

Em relação às dimensões do conhecimento, o Currículo Paulista as classifica em três categorias: Aprender sobre, que compreende as dimensões reflexão sobre a ação, análise e compreensão; Aprender a fazer, que compreende as dimensões experimentação, uso e apropriação e fruição; e, por último, Aprender a ser e conviver, que compreende as dimensões protagonismo comunitário e construção de valores (São Paulo, 2019c).

O Currículo Paulista (São Paulo, 2019c) mantém as unidades temáticas presentes na BNCC, com o acréscimo de mais uma: Corpo, Movimento e Saúde. Esta foi criada para atender às demandas da consulta pública e trata das sensações, alterações e benefícios decorrentes da prática de qualquer conteúdo da cultura corporal de movimento. Essa unidade atravessa todas as outras unidades temáticas, uma vez que todo corpo que brinca, joga ou dança, entre outras ações, produz sensações e alterações corporais, não sendo necessário o trato isolado dessa unidade (São Paulo, 2019c).

Após a descrição de como ocorreu a implantação e a divisão dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos, tanto na BNCC quanto no Currículo Paulista, cabe agora mencionar como fica o trabalho do professor diante desses dois importantes e obrigatórios documentos.

Cabe esclarecer que este trabalho não tem o propósito de afirmar se a BNCC e o Currículo Paulista estão certos ou errados, mas de compreender como os

professores da rede estadual compreendem e mediam seus conteúdos, e se esses documentos facilitam ou atrapalham a atuação docente. Outra questão é se, com a chegada desses documentos, o esporte se tornou proporcional em relação às demais práticas da cultura corporal, ou se ainda mantém sua hegemonia.

Percebe-se que esses documentos não foram unanimemente aceitos pela comunidade acadêmica, e alguns estudiosos da área fazem algumas considerações. Neira (2018), por exemplo, questiona a BNCC, pois ela não leva em consideração quem são os estudantes de cada escola, ou seja, como estes brincam, de que maneira brincam, o que já sabem, o que pensam e como agem, retirando a autonomia e a liberdade de cada professor. O autor ressalta que isso não quer dizer que o professor deveria ter liberdade para ensinar o que quisesse e quando quisesse, mas que, de acordo com o contexto de cada escola, o professor pudesse decidir qual tema seria mais produtivo e significativo para aquele público.

Essas considerações são enfatizadas também por Boscatto (2016) ao mencionar que

> [...] Neira e Nunes (2006) se posicionam com certa restrição às propostas curriculares que não são desenvolvidas pelo próprio professor. Os autores defendem a proposta de currículo multicultural e indicam que é preciso considerar as experiências dos estudantes como conteúdos a serem explorados e incorporados nas aulas de EF escolar. A escolha dos conteúdos deve ser diferente em cada escola, partindo do projeto político pedagógico e considerando as características da comunidade local (Boscatto, 2016, p. 109).

A forma como foram redigidas as habilidades na BNCC faz parecer que elas são mais importantes na execução da atividade do que a experiência do estudante (Betti, 2017)

> Assim, por exemplo, vivenciar um jogo de cooperação já seria suficiente para aprender a cooperar, porque a cooperação seria inerente à lógica interna da atividade. Ou seja, interessam as propriedades intrínsecas do jogo, luta, esporte etc., não a experiência concreta dos sujeitos (alun*s) que jogam, lutam etc. E isso se reflete no modo como foram redigidos muitas das “Habilidades” propostas na BNCC-EF do ensino fundamental (Betti, 2017, p. 2).

No entanto, o autor supracitado menciona que é melhor a presença da BNCC do que sua falta, usando a frase “Ruim com ela, pior sem ela”, pois considera que seria um retrocesso para a EFE se a BNCC não contemplasse essa disciplina, já que, ao menos, os professores têm um esboço no qual se apoiar para traçar seus

conteúdos e objetivos, uma vez que a base não determina o caminho a percorrer para se chegar a eles.

Dessa maneira, estabelecer conteúdos escolares básicos em todo o país, tanto em escolas públicas quanto privadas, pode promover a equidade no acesso à educação. No entanto, isso não deve impedir críticas fundamentadas à BNCC. Os professores, como protagonistas do processo educativo, devem refletir sobre as diretrizes impostas, exercendo sua autonomia diante da diversidade do país. Reformas sem a participação de quem vive a realidade escolar tendem a ser limitadas, pois são esses profissionais que conhecem as reais necessidades da educação. Ouvi-los é essencial para construir uma educação consciente, voltada para a emancipação dos estudantes e para práticas pedagógicas de qualidade (Teixeira; Branco, 2021).

Apesar das críticas de alguns acadêmicos, a autonomia no trabalho do professor costuma ser um consenso entre eles. No entanto, o Currículo Paulista tende a retirar essa autonomia ao impor aos professores um roteiro pré-determinado, com aulas “prontas”. Segundo Darido (2020), o currículo da Secretaria de Educação de São Paulo tem gerado debates por duas questões: a organização detalhada dos conteúdos de Educação Física com base em uma perspectiva culturalista, e a distribuição de materiais didáticos para professores. Apesar disso, muitos professores enfrentam dificuldades para integrar os conhecimentos sobre a experiência do movimento à sua aplicação prática. Assim, as aulas costumam se dividir entre momentos conceituais (teóricos) e práticas esportivas tradicionais, muitas vezes com pouca mediação pedagógica, ocasionando um novo “rola-bola”, no qual o conteúdo da cultura se resume ao conceitual, sem contemplar a dimensão procedimental nem a atitudinal, pois a teoria não se relaciona com a prática.

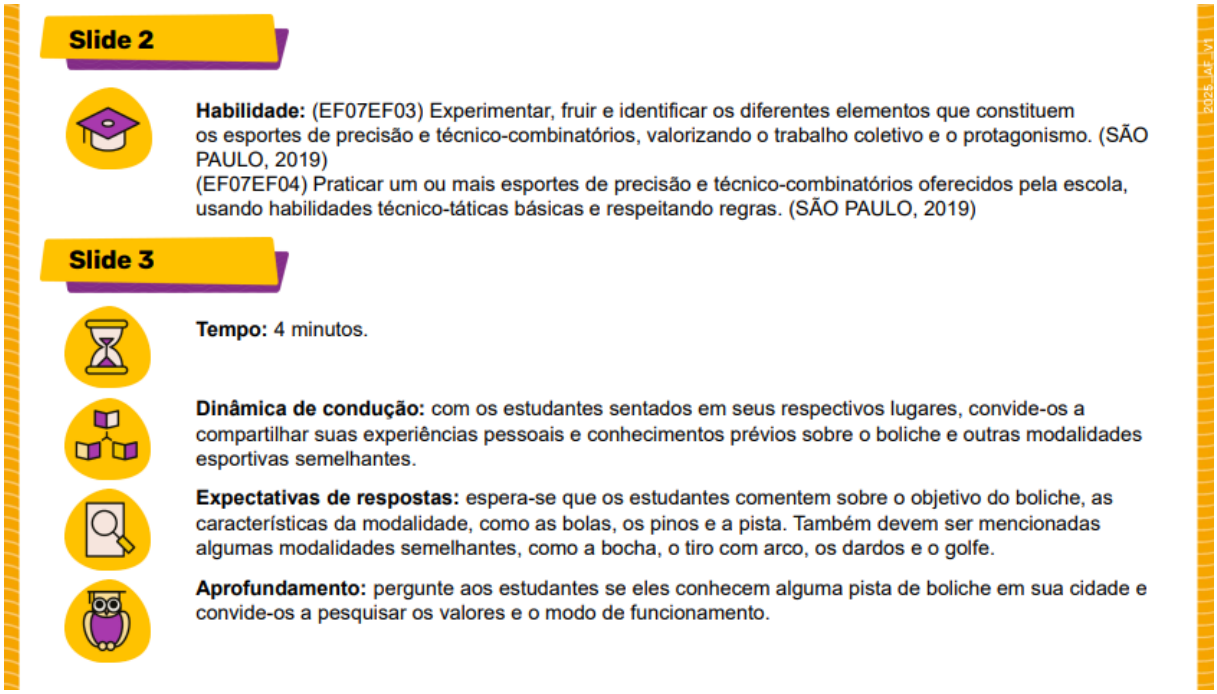
Se, na BNCC, as habilidades a serem desenvolvidas em cada unidade temática estão organizadas por ciclos, como, por exemplo, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e assim por diante, no Currículo Paulista isso está mais afunilado, com o conteúdo e as habilidades listados ano a ano do Ensino Fundamental, tornando o currículo ainda mais específico (Amusquivar, 2025).

Entre os materiais digitais do Currículo Paulista disponíveis para professores, a serem utilizados no ano de 2025, no 3º bimestre do 7º ano do Ensino Fundamental, é possível observar que os professores têm pouca ou nenhuma liberdade, já que o material prevê as respostas que os alunos precisam dar às indagações dos

professores, o tempo (em minutos) que o professor precisa dedicar a cada slide (observado na réplica abaixo) e as atividades práticas a serem realizadas. No caso desse conteúdo, são previstas quatro aulas de 50 minutos, sendo uma teórica, para o desenvolvimento dos slides, e três práticas: uma para a confecção de um jogo de boliche com materiais recicláveis, outra para a exploração do jogo de boliche e outra para a exploração do jogo de bocha, utilizando as diversas bolas existentes na escola ou, ainda, bolinhas de gude como forma de adaptação desse jogo. A autonomia e a intervenção do professor tornam-se quase nulas nesse sistema, o que pode fazer com que o docente retorne ao modelo esportivista por este ser de menor complexidade em sua aplicação. Abaixo, vemos um pequeno recorte desse material, que pode exemplificar melhor essa discussão (o material na íntegra encontra-se no Anexo 1).



Fonte: Material Digital da SEDUC (São Paulo, 2025)



Slide 2

Habilidade: (EF07EF03) Experimentar, fruir e identificar os diferentes elementos que constituem os esportes de precisão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (SÃO PAULO, 2019)
(EF07EF04) Praticar um ou mais esportes de precisão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. (SÃO PAULO, 2019)

Slide 3

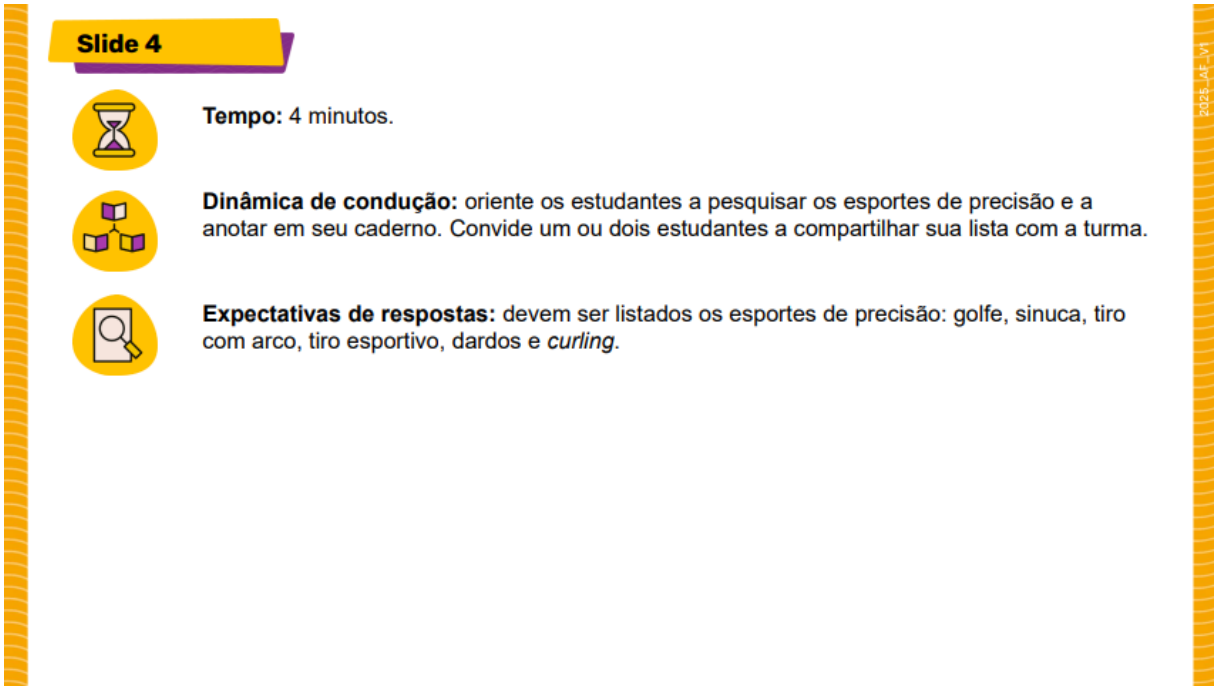
Tempo: 4 minutos.

Dinâmica de condução: com os estudantes sentados em seus respectivos lugares, convide-os a compartilhar suas experiências pessoais e conhecimentos prévios sobre o boliche e outras modalidades esportivas semelhantes.

Expectativas de respostas: espera-se que os estudantes comentem sobre o objetivo do boliche, as características da modalidade, como as bolas, os pinos e a pista. Também devem ser mencionadas algumas modalidades semelhantes, como a bocha, o tiro com arco, os dardos e o golfe.

Aprofundamento: pergunte aos estudantes se eles conhecem alguma pista de boliche em sua cidade e convide-os a pesquisar os valores e o modo de funcionamento.

Fonte: Material Digital da SEDUC (São Paulo, 2025)



Slide 4

Tempo: 4 minutos.

Dinâmica de condução: oriente os estudantes a pesquisar os esportes de precisão e a anotar em seu caderno. Convide um ou dois estudantes a compartilhar sua lista com a turma.

Expectativas de respostas: devem ser listados os esportes de precisão: golfe, sinuca, tiro com arco, tiro esportivo, dardos e *curling*.

Fonte: Material Digital da SEDUC (São Paulo, 2025)

Para o ano de 2026, a SEDUC reorganizou a disposição dos materiais ao longo do ano, modificando a ordem dos conteúdos a serem trabalhados. De acordo com Frassati e Ortega (2025), essa reorganização visa facilitar a dinâmica dos professores,

uma vez que, em 2025, os conteúdos de cada série eram diferentes, ou seja, enquanto o 6º ano estava no conteúdo de esporte, o 8º ano, por exemplo, trabalhava dança. Com a reestruturação dos conteúdos, as séries de mesmo nível passaram a trabalhar o mesmo eixo temático no bimestre, com o objetivo de facilitar a organização de material e espaço para os professores. No 1º bimestre de 2026, por exemplo, todas as séries dos anos finais do Ensino Fundamental trabalharam o conteúdo Esporte, sendo Esporte de Invasão: Handebol, para o 6º ano; Esporte de Precisão: Boliche e Bocha, para o 7º ano; Esporte de Campo e Taco: Beisebol, para o 8º ano; e Esporte de Invasão: Futsal e Basquete, para o 9º ano. Apesar dessa redistribuição dos conteúdos, os slides e as aulas previstas para cada série continuam prontos, como nos anos anteriores, sem aumento da autonomia dos professores nas aulas a serem trabalhadas.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - PRÁTICAS DOCENTES EM FOCO: PERCEPÇÕES, DIFICULDADES E PERMANÊNCIAS

Quando se fala em formação continuada para professores, deve ficar claro que não estamos falando da formação inicial, aquela realizada durante a graduação, mas daquela que deve perdurar por toda a atuação profissional do professor. De acordo com Lascano (2009), a formação continuada dos professores corresponde a um processo permanente de aperfeiçoamento profissional que tem início após a formação inicial e acompanha o docente durante toda a sua trajetória na educação. Mais do que a participação em cursos ou a obtenção de certificados, ela envolve um movimento constante de reflexão, atualização de conhecimentos e aprimoramento das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a formação continuada requer avaliações e reflexões contínuas sobre sua estrutura e finalidade, constituindo-se elemento essencial tanto para acompanhar as transformações e avanços do conhecimento quanto para reorientar as práticas docentes diante das novas exigências e desafios do cenário educacional contemporâneo (Lascano, 2009).

Sansolotti e Coelho (2019) mencionam que a formação continuada deve favorecer, estimular e fortalecer a reflexão crítica dos professores sobre sua própria atuação nas instituições de ensino. Esse processo possibilita a análise das concepções que orientam sua prática, de suas formas de atuação e de suas atitudes profissionais, contribuindo para a construção de um movimento permanente de autoavaliação e aperfeiçoamento. Dessa maneira, os docentes podem compreender melhor suas ações pedagógicas, refletindo continuamente sobre o que realizam e sobre os motivos que fundamentam suas escolhas.

Leal, Borges e Ribeiro (2019) mencionam que

> [...] a formação continuada resulta da necessidade de transformação do professor, visto que é por meio do constante aprimoramento que é possível o desenvolvimento, o progresso. [...] a formação continuada só será significativa se ocorrer de forma a dotar o profissional docente de conhecimentos consistentes com características e aptidões segmentadas não apenas em sala de aula, mas, em todo o contexto educacional. [...] formação continuada não deve ser vista como um acúmulo de cursos, palestras etc., mas, sim, por intermédio da crítica reflexiva e permanente. Nesse sentido, a formação continuada deveria qualificar os professores de forma permanente diante das deficiências identificadas em sua prática; no entanto, tem se observado que na realidade não é isso que vem ocorrendo, pois, esta tem sido interpretada e

> implantada como um preenchimento das lacunas deixadas pela formação inicial (Leal, Borges e Ribeiro, 2019, p.11).

De maneira geral, os professores de Educação Física consideram a formação continuada um elemento fundamental para o aprimoramento de sua atuação profissional. O investimento nesse processo formativo pode ser compreendido como uma estratégia de valorização docente, uma vez que favorece a atualização de conhecimentos, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a criação de oportunidades para a troca e o compartilhamento de experiências entre os profissionais da área (Damiani; Melo, 2006).

Bagatini e Souza (2019) entendem que a formação continuada articulada ao exercício profissional representa um ambiente significativo para a valorização do docente, a ressignificação de conhecimentos e a construção de uma práxis educativa mais consistente e qualificada. Nesse processo, promove-se uma aproximação dialética entre teoria e prática, contribuindo para a reflexão crítica e o aperfeiçoamento permanente da ação pedagógica.

Estudos investigaram e caracterizaram os diferentes tipos de formação continuada realizados por professores de Educação Física da educação básica, bem como suas percepções acerca das experiências formativas que mais influenciaram sua atuação docente. Os resultados evidenciaram que esses profissionais atribuem maior relevância às formações que oferecem contribuições práticas para o contexto escolar, valorizando propostas que dialogam diretamente com as demandas do cotidiano da escola. Em contrapartida, formações excessivamente conceituais e pouco articuladas às situações vivenciadas na quadra e na sala de aula tendem a ser consideradas menos significativas para o desenvolvimento profissional (Ferreira; Santos; Costa, 2015).

Muitos professores de Educação Física conseguem perceber a diferença entre formações que os veem apenas como aplicadores de técnicas e aquelas que valorizam sua capacidade de refletir, analisar e contribuir para a própria prática profissional, como relatam Queiroga e Silva (2022)

> Entende-se a formação docente como capaz de proporcionar uma visão que ultrapasse a linear e fragmentada, em que os sujeitos são meros executores das decisões alheias. Ou seja, uma formação que faça com que os profissionais sejam capazes de participar, refletir e propor melhorias para a sua própria formação e, assim, promover a formação dos educandos,

> prestigiando o ser ontológico e a valorização da subjetividade. A formação docente deve superar o reducionismo, a fragmentação, a causalidade linear e o formalismo técnico e didático, visando uma educação que reconheça a constante complexidade da condição humana indo ao reencontro do sujeito. Para o processo de construção e reconstrução da profissionalidade docente, é importante uma busca constante de novos saberes, conhecimentos científicos, pedagógicos, indagações sobre as teorias e práticas e criatividade para enfrentar diversas situações de ensino no contexto escolar (Queiroga e Silva, 2022).

Embora reconheçam a importância da formação continuada, muitos professores de Educação Física não conseguem participar dela com frequência. Entre os principais motivos estão a falta de valorização da profissão, os baixos salários e a carga excessiva de trabalho. Damiani e Melo (2006) apontam que muitos docentes atuam há vários anos na escola e acumulam muitas atividades, o que dificulta a busca por cursos e outras oportunidades de formação para atualizar conhecimentos e refletir sobre sua prática profissional.

Nesse sentido, é importante mencionar que a formação continuada voltada a professores deve partir de dentro da escola, local em que os problemas são reais e as soluções são buscadas em conjunto com a comunidade escolar. Ela não deve ser marcada por uma concepção reducionista, que a associa quase que exclusivamente à participação em palestras, cursos de curta duração e capacitações esporádicas promovidas por sistemas de ensino. Embora essa perspectiva seja amplamente adotada nas redes públicas e privadas de ensino, ela se mostra limitada para compreender a complexidade do desenvolvimento profissional dos docentes e para promover mudanças significativas na qualidade da prática pedagógica.

Ferreira, Santos e Costa (2015) identificaram que os professores, tanto iniciantes quanto experientes, participam, em sua maioria, de ações formativas pontuais e de curta duração, centradas principalmente na transmissão de conteúdo. Esse modelo evidencia a predominância de propostas que atendem às diretrizes normativas dos sistemas de ensino, priorizando a padronização de programas e metodologias pedagógicas. Tal cenário expõe uma contradição central: enquanto se defende o reconhecimento do professor como profissional reflexivo e autônomo, os modelos predominantes de formação continuada tendem a tratá-lo como destinatário passivo de conhecimentos produzidos fora do contexto de sua prática e da realidade escolar em que atua.

Imbernón (2010) menciona que o aperfeiçoamento profissional dos docentes exige o rompimento com concepções formativas centradas na simples transmissão de conhecimentos e em práticas de caráter tecnicista. Em seu lugar, propõe-se um processo formativo construído de maneira coletiva, articulado às especificidades de cada contexto escolar e às experiências vividas pelos professores em seu cotidiano. O desenvolvimento profissional, portanto, deve surgir da reflexão sobre os desafios concretos da docência, considerando as condições de trabalho, as particularidades da escola e as necessidades dos estudantes. Ele afirma que “a formação continuada precisa ser adaptada à realidade local e às especificidades do contexto escolar” (Imbernón, 2010, p. 65).

Desse modo, a formação deixa de ser uma iniciativa imposta por instâncias externas e passa a se constituir como um processo produzido no interior da própria escola, fundamentado na colaboração, na reflexão crítica e na valorização dos saberes construídos na prática.

Para Bagatini e Souza (2019), no campo da EFE, a formação continuada deve ser compreendida como um processo que se desenvolve no próprio espaço da escola. Nessa concepção, a instituição escolar assume papel central ao apoiar o desenvolvimento profissional dos professores e criar oportunidades para integrar os conhecimentos teóricos às demandas e experiências da prática docente.

> Assim, a Formação Continuada deve ser orientada por uma teoria, mas sem deixar a prática de lado. É preciso que o professor consiga fazer uma reflexão do seu trabalho e se abrir a novas possibilidades pela busca de conhecimentos, explorando tanto o ambiente escolar como também a sociedade (Bagatini e Souza, 2019).

Segundo as autoras, iniciativas de formação continuada que desconsideram o contexto escolar e os conhecimentos construídos pelos professores ao longo de sua experiência profissional apresentam alcance limitado. Nesses casos, as ações formativas dificilmente promovem mudanças consistentes na prática pedagógica, restringindo seu potencial de contribuir para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Física.

Diante desse cenário, Sichelero e Rezer (2013, p. 38) mencionam que

> [...] a formação continuada mediante a atuação profissional constitui um espaço relevante de valorização, ressignificação e construção de uma práxis

> desafiadora e mais qualificada, de uma aproximação dialética entre teoria e prática e de uma concepção do papel docente que sustente a prática pedagógica no cotidiano do trabalho docente.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente é compreendido como um percurso contínuo de aprendizagem, e não como uma ação formativa pontual. Esse processo envolve a análise crítica das próprias práticas, a abertura ao diálogo e à troca de experiências com outros professores, bem como a constante revisão e reelaboração das estratégias pedagógicas à luz das demandas que emergem do cotidiano escolar (Sichelero; Rezer, 2013).

Embora Paulo Freire (1996) não tenha direcionado seus estudos especificamente ao campo da Educação Física, suas contribuições teóricas constituem importante referência para pensar a formação docente em uma perspectiva crítica. Ao compreender a educação como prática dinâmica e em constante construção, o autor destaca que o ato de ensinar está relacionado à investigação, à reflexão sobre as próprias ações pedagógicas e à busca permanente por novos conhecimentos. O professor que não se forma continuamente nega a própria natureza do ato educativo, uma vez que a formação não precede a prática: ela ocorre com ela, a partir dela e em função dela.

A partir desse entendimento, a formação continuada dos professores de Educação Física ultrapassa a ideia de atualização técnica ou participação eventual em cursos e passa a ser compreendida como um movimento permanente de construção e reconstrução dos saberes docentes. Trata-se de um processo vinculado às experiências escolares, aos desafios enfrentados no cotidiano pedagógico e às relações estabelecidas entre professores, estudantes e comunidade escolar. Assim, assumir a formação como elemento constitutivo da profissão docente representa também reconhecer o professor como agente histórico, capaz de produzir conhecimentos, interpretar criticamente sua realidade e participar ativamente da transformação das práticas educativas. Nessa direção, uma EFE comprometida com a formação humana e emancipatória demanda professores continuamente envolvidos em processos de reflexão, aprendizagem e ressignificação de sua atuação profissional.

Na EFE, o debate sobre a formação continuada adquire maior complexidade em razão das transformações propostas pelo movimento renovador e de suas

repercussões na constituição da identidade profissional docente. Conforme evidenciam Bracht et al. (2012),

> Tudo indica que o movimento renovador, como fornecedor da pauta da produção do conhecimento, por um lado, dá sinais de esgotar-se no sentido de que desembocou numa pluralidade que dificulta a identificação de eixo(s) articulador(res) mas, por outro, ele colocou, e permanece atual, a tarefa de mudar a prática pedagógica concreta da EF nas escolas numa direção "crítica" (Bracht, *et al*, 2012, p.32 e 33).

Embora esse movimento tenha ampliado as bases teóricas e metodológicas da área, tais contribuições ainda não se refletem de maneira consistente no cotidiano das escolas. A permanência de práticas pouco alinhadas às abordagens críticas e culturais indica que as estratégias de formação continuada têm encontrado dificuldades para aproximar o conhecimento produzido no meio acadêmico das demandas concretas da atuação docente (Bracht et al., 2012).

Ao longo de sua trajetória na escola, a Educação Física tem sido marcada por um descompasso entre as orientações presentes nas políticas e diretrizes curriculares e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Embora as transformações ocorridas a partir das décadas de 1980 e 1990 tenham fortalecido novas perspectivas teóricas e ampliado a compreensão dos professores sobre o papel da disciplina, diversos estudos indicam que essas mudanças ainda não se consolidaram plenamente na prática. Em muitas escolas, as aulas continuam centradas predominantemente no esporte, o que restringe a diversidade de experiências corporais e limita o potencial da Educação Física para promover uma formação mais ampla, crítica e integral dos estudantes (Bracht et al., 2012).

Diante disso, o principal obstáculo enfrentado pelos professores de Educação Física não está, em geral, na falta de conhecimento sobre os conteúdos que integram as unidades temáticas, como esportes, jogos, danças, lutas e ginásticas. O desafio consiste em elaborar propostas de ensino que atribuam significado a esses conhecimentos, transformando-os em oportunidades de aprendizagem que estimulem a reflexão dos estudantes sobre suas vivências corporais, a construção de sua identidade e as relações sociais e culturais que permeiam o contexto em que vivem. Dessa forma, mais do que ensinar práticas corporais, espera-se que a EFE favoreça processos formativos capazes de desenvolver uma compreensão crítica da realidade (Caparroz; Bracht, 2007).

Caparroz e Bracht (2007) mencionam que as concepções pedagógicas produzidas no movimento renovador nem sempre se concretizam nas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Para eles, existe um desequilíbrio entre o intenso debate em torno dos fundamentos pedagógicos da área e a limitada atenção dedicada às questões relacionadas ao ensino propriamente dito. Esse fenômeno é caracterizado como uma “hipertrofia” das discussões pedagógicas em relação às discussões didáticas.

Essa questão se torna ainda mais complexa quando se observa a forte influência do esporte na organização das aulas de Educação Física ao longo da história da escola brasileira. Bracht (1992) afirma que o modelo do esporte de rendimento passou a ocupar espaço central nesse contexto, influenciando as práticas pedagógicas e os objetivos atribuídos à disciplina. Como resultado, as aulas passaram a reproduzir características do esporte de alto desempenho, valorizando principalmente os aspectos técnicos, a competição e o rendimento dos estudantes.

> [...] a Educação Física assume os códigos de uma outra instituição, e, de tal forma, que temos então, não o esporte da escola, e sim o esporte na Escola, o que indica sua subordinação aos códigos/sentido da instituição esportiva. O esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo é sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física. Utilizando a linguagem sistêmica, poder-se-ia dizer que a influência do meio ambiente (esporte) não foi/é selecionada (filtrada) por um código próprio da Educação Física, o que demonstra sua falta de autonomia na determinação do sentido das ações em seu interior (Bracht, 1992, p.22).

Bracht (1992) afirma que essa forma de organizar as aulas não apenas limitou a variedade de práticas corporais trabalhadas na escola, mas também criou formas de seleção e exclusão que vão de encontro aos princípios de inclusão, participação e igualdade que devem orientar a educação escolar.

Sendo assim, transformar conteúdos como dança, lutas, ginástica, jogos e esportes em experiências de aprendizagem significativas exige que o professor de Educação Física vá além do conhecimento sobre os conteúdos. É preciso desenvolver uma prática pedagógica que faça com que os alunos compreendam os aspectos culturais, históricos e sociais presentes em cada uma dessas manifestações corporais. De acordo com Soares et al. (1992), essas práticas fazem parte da cultura

corporal de movimento e, por isso, envolvem diferentes valores, conflitos, significados e possibilidades educativas que precisam ser trabalhados de forma crítica durante as aulas.

É nesse contexto que a formação continuada se torna essencial para a Educação Física Escolar. Segundo Sichelero e Rezer (2013), esse processo oferece aos professores oportunidades de refletir criticamente sobre sua prática pedagógica e sobre os desafios do cotidiano escolar. Além de ampliar seus conhecimentos sobre os conteúdos da disciplina, a formação continuada contribui para que os docentes desenvolvam estratégias capazes de transformar esses conteúdos em experiências de aprendizagem mais significativas para os estudantes.

Nessa perspectiva, Freire (1996) afirma que ensinar não significa apenas transmitir conhecimentos, tratando o aluno como se fosse um depósito, mas criar condições para que os estudantes construam o próprio aprendizado. Aplicando essa ideia à EFE, entende-se que o professor não deve se limitar ao ensino de técnicas corporais. Seu papel é mediar o processo de aprendizagem, promovendo reflexões sobre as práticas da cultura corporal de movimento, para que os estudantes compreendam seus significados e se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de analisar criticamente a realidade a partir de suas experiências corporais.

Machado e Bracht (2016) afirmam que as mudanças propostas pelo movimento renovador ainda tiveram pouco impacto nas aulas de EFE. Para os autores, transformar essa realidade exige mais do que conhecer novas teorias. É necessário desenvolver formas de ensinar que integrem os conhecimentos da cultura corporal de movimento aos saberes pedagógicos, permitindo que esses conteúdos sejam trabalhados de maneira crítica, inclusiva e conectada à realidade cultural dos estudantes. Os autores comentam, ainda, que muitos professores se sentiram e ainda se sentem desrespeitados com essa nova “cara” da Educação Física, uma vez que ela foi desvinculada exclusivamente do esporte, cenário em que muitos construíram suas carreiras enquanto professores e no qual estavam, ou ainda estão, em sua zona de conforto.

Em síntese, o grande desafio da EFE na atualidade não é a falta de conteúdos, mas a construção de práticas de ensino que transformem dança, lutas, ginástica, jogos e esportes em experiências de aprendizagem significativas. Isso significa superar a visão tradicional centrada apenas no esporte e fortalecer o papel da

Educação Física como componente curricular voltado para a formação integral, crítica e emancipatória dos estudantes.

Sendo assim, nesta pesquisa, a formação continuada é compreendida não como ação pontual de capacitação, mas como processo permanente, colaborativo e situado, capaz de favorecer a reflexão crítica dos professores de Educação Física sobre suas práticas pedagógicas diante das demandas da BNCC, do Currículo Paulista e dos desafios de superação da lógica esportivizada.

5 PERCURSO INVESTIGATIVO

Assim como bem menciona Minayo (1994), toda pesquisa científica parte de um problema, uma dúvida, um incômodo do pesquisador ou da sociedade a sua volta, levando-o a querer descobrir possíveis formas de solucioná-lo.

Inicialmente, realizou-se análise documental da BNCC, do Currículo Paulista e dos materiais curriculares utilizados pela rede, acompanhada de revisão bibliográfica sobre esportivização, abordagens pedagógicas da EFE e formação continuada. Esse percurso fundamentou a elaboração dos instrumentos, a definição das categorias de análise e a interpretação dos dados produzidos no campo.

De acordo com Minayo (1994), teoria, método e criatividade são três excelentes elementos que, ao serem combinados, produzem conhecimento, pois se investiga a realidade com a finalidade de descobrir seus segredos. Além disso, cabe ressaltar que, ao se trabalhar com ciência social, é importante lembrar que o objeto de estudo possui consciência histórica.

E a autora (1994) completa:

> O objeto das ciências sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social. Por isso, também, as crises têm reflexo tanto no desenvolvimento como na decadência das teorias sociais (Minayo, 1994, p. 13).

Diante disso, Demo (1995), refere-se ao papel do pesquisador como

> A qualidade do cientista está em ser competente formalmente: domínio dos instrumentos metodológicos; capacidade no trato dos dados, bem como em sua coleta; versatilidade teórica, comprovada no conhecimento que tem da matéria, das discussões em voga na praça, dos clássicos; raciocínio lógico, matemático; rigor e disciplina diante do objeto, que deve dissecar, analisar, decompor; superação formal das fases na formação, segundo os ritos usuais da academia; e assim por diante (Demo, 1995, p.23).

Durante todo o processo de pesquisa, o pesquisador deve trabalhar com uma linguagem científica em toda a sua proposta, de maneira lógica, como também com a construção de sentidos, ou seja, de conceitos, não podendo esquecer que os

conceitos teóricos que encontrar em seu caminho podem vir de diferentes correntes teóricas, sendo necessário entender o contexto e a época em que foram desenvolvidos (Minayo, 1994).

Esta pesquisa é do tipo qualitativa e, para melhor compreensão, recorremos a Bardin (2016), segundo a qual a análise qualitativa

> [...] corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses... A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais descriminantes, por não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis (Bardin, 2016, p. 145).

A análise qualitativa foi adotada porque o interesse central da pesquisa recaiu sobre os sentidos atribuídos pelos professores aos documentos curriculares, às unidades temáticas e às próprias práticas pedagógicas. As frequências e os percentuais das questões fechadas foram utilizados de modo descritivo para caracterizar o grupo e contextualizar as respostas discursivas, sem substituir a interpretação do material qualitativo.

Do ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa se caracteriza como exploratória. Silva (2005) explica que esse tipo de pesquisa

> [...] visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão (Silva, 2005, p.21).

Como procedimento complementar à Análise de Conteúdo de Bardin (2016), o corpus textual desta pesquisa, constituído pelas respostas discursivas do questionário on-line e pelos registros do diário de campo, foi submetido ao tratamento lexicométrico no software IRaMuTeQ (Interface de R pour les *Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), com o objetivo de verificar, por meio de procedimentos estatísticos, a convergência entre a categorização qualitativa realizada manualmente e os padrões lexicais emergentes do próprio corpus (Camargo; Justo, 2013).

5.1 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada entre setembro de 2025 e julho de 2026, junto aos professores de Educação Física que atuam em escolas estaduais das cidades de Americana e Santa Bárbara d'Oeste, vinculadas à Unidade Regional de Ensino (URE) de Americana.

A escolha por essa URE foi intencional, pois é nela que a professora pesquisadora atua como docente da rede pública estadual de ensino na cidade de Santa Bárbara d'Oeste, para que os dados obtidos conversassem com a mesma realidade de atuação da autora.

Em sua grande maioria, as escolas estaduais dessa URE possuem, como espaço de aula, quadras poliesportivas, o que corrobora um dos objetivos desta pesquisa, qual seja, analisar se as práticas profissionais ainda persistem na esportivização dos conteúdos.

5.2 Participantes

O público-alvo foi composto pelos professores que atuam especificamente no Ensino Fundamental – anos finais. Atualmente, fazem parte da URE de Americana 80 escolas estaduais, compreendendo as cidades de Americana, Nova Odessa e Santa Bárbara d'Oeste, informação obtida no site da URE de Americana (https://www.educacao.sp.gov.br/dx/api/dam/v1/collections/38ccb703-50ad-4bc0-80d6-c280f0ded61e/items/824e1d52-c458-46a5-ae5b-3cf090e379fe/renditions/33e43c55-e894-4b69-b312-8c8941ccb9d4?binary=true – acesso em 14.jul.2026). O número de professores de cada escola varia de acordo com o número de salas e a composição da jornada de trabalho de cada professor, estimando-se um total próximo de 90 professores. Esses professores foram contatados por WhatsApp, visto que a Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) de Educação Física mantém um grupo com todos os professores atuantes nas escolas da URE de Americana. A professora pesquisadora enviou o link do questionário a esse grupo de professores, do qual ela própria faz parte. Como a participação não era obrigatória, não houve adesão total por parte do grupo de professores. Foram recebidas 19 respostas, das quais 14 foram analisadas e 5 foram excluídas seguindo os critérios de inclusão e exclusão. Foram observadas as aulas

de 2 professores, os quais o docente da escola parcial é efetivo na rede, atua na área há aproximadamente dez anos, tem 38 anos de idade, atua em outra escola da rede privada e, também, como personal trainer. Já o docente da escola PEI atua em regime de contratação temporária, trabalha na área há aproximadamente dez anos, tem 41 anos de idade e atua apenas nessa unidade de ensino. E, por fim, 5 professores participaram da construção colaborativa do recurso educacional.

Os critérios de inclusão foram: professores que estivessem atuando diretamente junto aos alunos como docentes de Educação Física do Ensino Fundamental: anos finais, não designados para outras funções, como diretor(a) ou vice-diretor(a), professor(a) coordenador(a), professor(a) mediador(a), atuante em projetos como Sala de Leitura e/ou PROATI, ou, ainda, em quaisquer tipos de licença (médica, prêmio, gestante). Foram utilizados como critérios de exclusão: professores que não aceitassem participar, por meio da não assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B); aqueles que atuam exclusivamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; ou, ainda, aqueles que apresentassem respostas fora do contexto pesquisado.

5.3 Instrumentos da pesquisa

Os instrumentos de produção de dados foram um questionário on-line (Apêndice A), previamente analisado e validado por três professores doutores da área, e a observação não participante de aulas de dois docentes: um atuante em escola de período parcial e outro em escola do Programa de Ensino Integral (PEI). A escolha desses contextos buscou ampliar a compreensão das práticas desenvolvidas em condições distintas de organização escolar.

De acordo com Silva (2005), o questionário é

> [...] uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções As instruções devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento (Silva, 2005, p.33).

Após a análise inicial desses questionários, foram selecionados, entre os participantes que autorizaram a observação, dois professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Como já mencionado, a observação ocorreu sem participação da professora-pesquisadora nas atividades e sem alteração do planejamento docente, preservando o desenvolvimento regular das aulas. Os registros foram organizados em diário de campo, de modo a permitir o confronto entre as percepções declaradas e as práticas observadas.

> [...] instrumento fundamental para os educadores e grupos populares, pois, a nível da própria prática, está formando e aperfeiçoando observadores e facilitando a reflexão coletiva da prática, através do confronto de informações, opiniões, análises preliminares e visões de mundo (Falkembach, 1987, p.21).

Os registros foram produzidos em formato narrativo. Antes de cada aula, foram anotados os conteúdos, os objetivos e as condições contextuais informadas pelo professor; durante e após a aula, foram registrados os acontecimentos considerados relevantes para a investigação. Os áudios utilizados como apoio ao registro foram posteriormente transcritos e incorporados ao diário de campo.

O diário de campo foi mantido sob responsabilidade da professora-pesquisadora e utilizado exclusivamente para os fins desta pesquisa, com preservação da identidade dos participantes e respeito aos procedimentos éticos de consentimento.

5.4 Procedimentos para a coleta de dados

A pesquisa se deu em sete etapas, a saber:

Etapa 1: Contato institucional e levantamento de participantes em potencial.

Inicialmente, foi feito contato com a URE de Americana, local em que se insere a pesquisa, com o objetivo de obter informações sobre o número e a identificação das escolas estaduais e dos professores de Educação Física em atuação.

Etapa 2: Convite e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enviado após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa de Rio Claro, de acordo com o parecer nº 7.832.028 (Anexo B).

Com base nos dados levantados, os professores foram contatados via grupo de WhatsApp e convidados a participar da pesquisa. Nesse contato, foi encaminhado o TCLE, contendo as informações sobre os objetivos da pesquisa, os possíveis riscos, o sigilo e a possibilidade de desistência a qualquer momento, conforme preconizado pelas diretrizes éticas de pesquisa com seres humanos.

Etapa 3: Aplicação de questionário diagnóstico.

Aos participantes que aceitaram integrar a pesquisa, foi aplicado um questionário online (formulário Google Forms). O questionário buscou compreender a percepção dos professores sobre o conceito de esportivização, a forma como compreendem e desenvolvem as unidades temáticas do Currículo Paulista e as práticas pedagógicas que realizam em aula. O roteiro do questionário encontra-se no Apêndice A deste estudo.

Etapa 4: Análise de dados do questionário.

Os dados obtidos por meio dos questionários foram analisados com vistas à identificação das principais concepções e práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. O foco foi verificar em que medida a esportivização prevalece ou é superada pelas abordagens propostas no Currículo Paulista.

Etapa 5: Observação de aulas.

Foram acompanhadas 36 aulas no período de 09/10/2025 a 27/11/2025, sendo nove aulas na escola PEI e 27 na escola parcial. A diferença no número de aulas ocorreu porque a observação na escola PEI acontecia às sextas-feiras, período que teve alguns feriados e reuniões de pais, os quais ocasionaram dispensa de aulas e reduziram o número de aulas observadas nessa escola em comparação com a escola parcial. Inicialmente, a professora pesquisadora pensou em alternar os dias da semana, para equilibrar o número de aulas em ambas as escolas; no entanto, devido à organização das aulas dos professores, isso não foi possível, pois eles atuavam em outras disciplinas (como Projeto de Vida ou Tutoria) nos demais dias, além de haver mudança de nível de ensino para o Ensino Médio. A escolha desses professores levou em consideração os dois modelos distintos de organização escolar: PEI e período parcial, que são as duas formas de organização escolar presentes na SEDUC-SP, além, é claro, do aceite dos professores em relação ao acompanhamento de suas aulas pela professora pesquisadora.

As 36 aulas observadas se dividiram da seguinte forma: seis aulas do 6º ano, 18 aulas do 7º ano e 12 aulas do 8º ano, distribuição que ocorreu de acordo com a

grade de horário de cada professor, pois não seria possível qualquer adequação de horário, visto que as aulas já estavam em andamento desde o início do ano letivo, e não era intenção da professora pesquisadora interferir na organização de cada unidade escolar, tampouco nos conteúdos desenvolvidos por cada professor em suas aulas. Dessas 36 aulas, 18 eram aulas simples (50 minutos) e nove eram duplas (100 minutos).

Etapa 6: Discussão coletiva para a elaboração da Unidade Didática.

Após a análise do questionário e das observações, foram realizadas duas reuniões síncronas via *Google Meet*, em 29 e 31 de julho de 2026, com cinco professores participantes, os quais foram, juntamente com os outros nove que responderam ao questionário, contatados via e-mail. Os professores manifestaram, ou não, o desejo de participar desses encontros e sugeriram datas e horários para que estes acontecessem. A partir da análise das respostas, chegou-se a esses dois encontros (29 e 31 de julho), que contaram com a participação voluntária dos cinco professores mencionados. Os encontros constituíram a intervenção formativa da pesquisa e foram destinados à discussão das dificuldades evidenciadas nos dados, à troca de experiências e à elaboração colaborativa de uma Unidade Didática, contendo nove planos de aula para o recurso educacional. Na primeira reunião, a professora pesquisadora informou a todos sobre a necessidade de discutir as unidades temáticas de maior dificuldade de desenvolvimento nas aulas de EFE. Os professores foram levados a refletir e a se questionar sobre suas dificuldades e facilidades no exercício da docência. Embora os dados do questionário revelassem maior dificuldade com a unidade temática Dança, a professora pesquisadora iniciou as discussões revelando aos professores que os docentes que haviam respondido ao questionário indicaram maior dificuldade nas unidades Dança, Lutas, Esportes de Aventura e Ginástica. Todos refletiram sobre essas unidades temáticas e chegaram à conclusão de que a maior dificuldade está na Unidade Temática Dança, o que confirmou o resultado obtido no questionário online. Após essa reflexão, iniciou-se um questionamento sobre os motivos que fazem dessa unidade temática um “problema” para os professores de EFE. Os professores concluíram que a vergonha em se expor e o preconceito em relação a esse conteúdo (mais evidente entre os meninos) são os maiores dificultadores nessa faixa etária, problemas que a professora pesquisadora também encontra em sua própria unidade de ensino.

Etapa 7: Elaboração do recurso educacional.

Com base nos resultados e nas discussões realizadas durante a intervenção, foi elaborado um e-book educacional voltado à formação continuada de professores de Educação Física. O recurso reuniu planos de aula e orientações pedagógicas relacionados à unidade temática apontada como mais desafiadora, buscando articular as orientações curriculares às condições concretas de tempo, espaço, materiais e participação dos estudantes.

5.5 Procedimentos para a análise de dados

A análise foi desenvolvida segundo a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante das respostas e a organização do corpus. Na exploração do material, foram identificadas unidades de registro relacionadas à compreensão curricular, à esportivização, às dificuldades didático-pedagógicas, à formação continuada, aos desdobramentos para a prática, à organização e ao planejamento de aula, à participação dos alunos e à relação com o currículo oficial. Em seguida, os trechos foram agrupados por aproximação de sentidos, originando categorias e subcategorias.

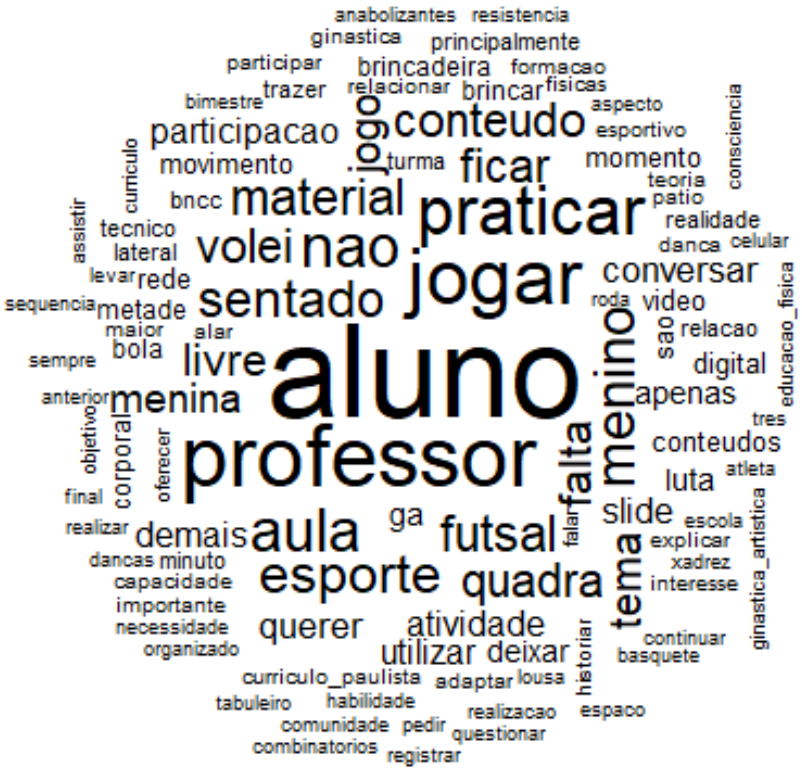
Para a organização do corpus, foi utilizado o IRaMuTeQ, software livre e gratuito, de código aberto, voltado para a análise estatística de dados textuais. A organização se deu em unidades de contexto inicial (UCI), identificadas por linhas de comando (****) seguidas de variáveis de origem (*origem_questionario, *origem_diariocampo, *origem_percepcoes, *origem_desafios e *origem_estrutura), o que permitiu rastrear a procedência de cada segmento textual. Sobre esse corpus, aplicou-se a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), procedimento estatístico que identifica classes lexicais a partir da coocorrência de palavras nos segmentos de texto, organizando-as em uma estrutura hierárquica (dendrograma) que evidencia o grau de proximidade semântica entre elas.

Antes do tratamento propriamente dito pela CHD, o corpus foi submetido a duas análises exploratórias complementares, oferecidas pelo próprio IRaMuTeQ: a nuvem de palavras e o gráfico de análise de similitude.

A nuvem de palavras (Figura 1) organiza os termos do corpus de acordo com sua frequência de ocorrência, atribuindo maior destaque tipográfico às palavras mais recorrentes. Trata-se de uma análise estritamente descritiva, que não estabelece

relação entre os termos, mas permite uma primeira aproximação panorâmica ao vocabulário predominante no discurso dos professores participantes.

Figura 1 — Nuvem de palavras do corpus textual



Fonte: elaborado pela autora (2026), a partir de saída do software IRaMuTeQ.

O esquema de análise de similitude (Figura 2), por sua vez, é construído a partir da coocorrência das palavras nos segmentos de texto, evidenciando, por meio de uma estrutura de árvore, as associações lexicais mais fortes do corpus (Camargo; Justo, 2013). Diferentemente da nuvem de palavras, essa análise permite identificar núcleos de sentido e a forma como os diferentes termos se conectam entre si, ainda que não indique, por si só, o número de classes temáticas sustentadas estatisticamente pelo corpus.

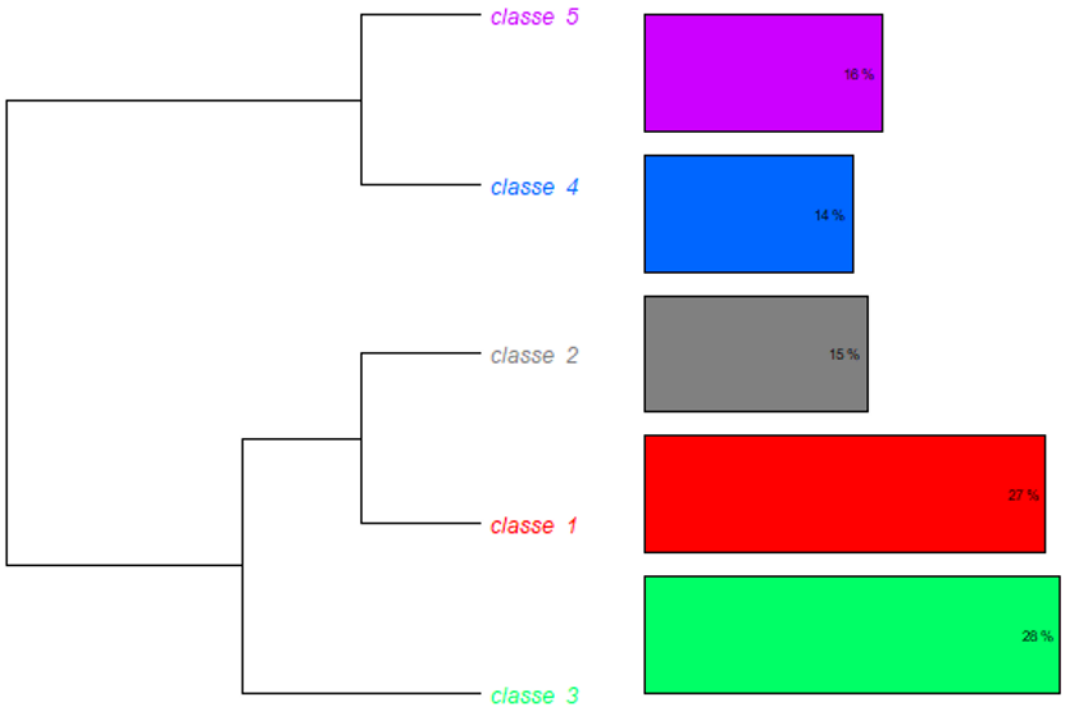
Figura 2 – Esquema de similitude do corpus textual



Fonte: elaborado pela autora (2026), a partir de saída do software IRaMuTeQ.

Por fim, aplicou-se a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), procedimento estatístico que identifica classes lexicais a partir da co-ocorrência de palavras nos segmentos de texto, organizando-as em uma estrutura hierárquica (dendrograma) que evidencia o grau de proximidade semântica entre elas. Enquanto a nuvem de palavras e o esquema de similitude cumprem função exploratória, a CHD constitui o procedimento confirmatório desta etapa da análise, por permitir testar estatisticamente o número de classes sustentado pelo corpus, e não apenas descrevê-lo visualmente.

Gráfico 4 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)



Fonte: elaborado pela autora (2026), a partir de saída do software IRaMuTeQ.

A CHD identificou cinco classes lexicais estatisticamente distintas, com índice de variância explicada pelos dois primeiros fatores de 65,8% (39,7% no fator 1 e 26,1% no fator 2), considerado satisfatório para a interpretação da estrutura textual (Camargo e Justo, 2013). Antes de se proceder à interpretação de cada classe isoladamente, observou-se que a própria hierarquia do dendrograma sustenta uma leitura em três grandes agrupamentos, definidos pelos dois primeiros nós de bipartição da árvore, e não por uma divisão arbitrária definida a priori pela pesquisadora.

O primeiro nó de bipartição separa, de um lado, as Classes 4 e 5 (30% do corpus), relativas à organização da aula e ao comportamento dos alunos em quadra, e, de outro, as Classes 1, 2 e 3 (70% do corpus), relativas ao discurso sobre conteúdos, materiais, currículo e formação. O segundo nó de bipartição, por sua vez, separa a Classe 3 (28% do corpus), isolada, das Classes 1 e 2 (42% do corpus), que permanecem unidas até o último nível de fusão. Cortando a árvore nesses dois primeiros níveis de bipartição, obtêm-se três macro categorias, cuja composição é detalhada a seguir e sintetizada no Quadro 6.

Quadro 6 – Categorias analíticas

Macro categoria	**% do corpus**	**Classes IRaMuTeQ agrupadas**	**Subcategorias de Bardin Correspondentes**
I. Prática pedagógica em aula: organização e comportamento	30%	Classes 4 e 5	Permanências da esportivização; Organização e planejamento de aula; Participação e engajamento dos alunos
II. Carência formativa e formação continuada	28%	Classe 3	Dificuldades didático-pedagógicas; Percepções sobre a formação continuada
III. Conteúdos, materiais e currículo oficial	42%	Classes 1 e 2	Percepções sobre o Currículo Paulista; Desdobramentos para a prática pedagógica; Relação com o currículo oficial

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A opção por trabalhar, na interpretação, com três macro categorias, respeita, portanto, a própria estrutura estatística do corpus, e não constitui uma redução artificial: os dois primeiros cortes do dendrograma são os que concentram a maior distância euclidiana entre os grupos, ou seja, representam as divisões mais robustas identificadas pelo software.

As três macro categorias resultantes foram, então, articuladas às oito subcategorias construídas na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), permitindo checar a convergência entre a categorização qualitativa manual e o padrão lexical emergente do tratamento estatístico do corpus.

Por fim, os resultados foram interpretados em diálogo com o referencial teórico e com os objetivos da pesquisa. As categorias inicialmente orientadas pelo problema e pelos objetivos permaneceram abertas à incorporação de elementos emergentes do material empírico.

> [...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são

> rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades ou registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2016, p.147).

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

De acordo com P. Henry e S. Moscovici *apud* Bardin (2016, p.38), "tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo" e, sendo assim, o primeiro ponto a ser analisado foram os questionários respondidos pelos professores.

Os dados obtidos por meio do questionário online foram examinados com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Esse procedimento compreendeu três etapas principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, seguido da interpretação. A definição das categorias analíticas ocorreu de forma prévia, fundamentada nos referenciais teóricos sobre esportivização, formação continuada e currículo da Educação Física (com base no Currículo Paulista), mantendo-se, contudo, a possibilidade de incorporação de categorias emergentes identificadas durante a análise do material empírico. As unidades de registro foram delimitadas a partir de fragmentos das respostas discursivas dos professores participantes e da análise do diário de campo da observação das aulas e, posteriormente, organizadas e agrupadas de maneira progressiva até a consolidação das categorias analíticas finais, a quais foram definidas, finalmente, através do tratamento do corpus textual pelo software IRaMuTeq.

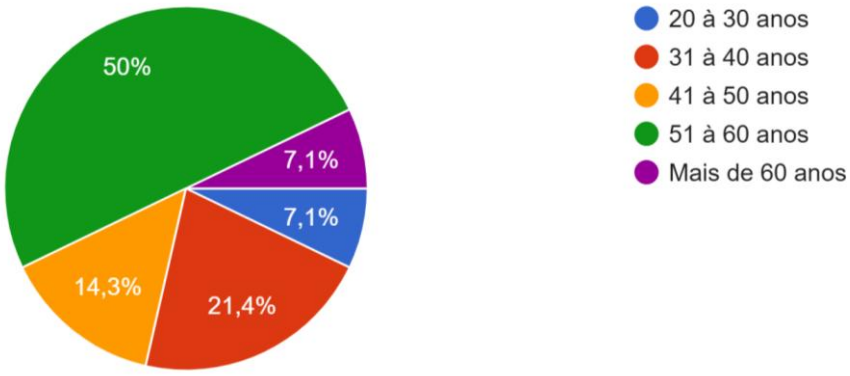
Na fase chamada de leitura flutuante a professora-pesquisadora leu todas as respostas obtidas para se familiarizar com o conteúdo da pesquisa, sem qualquer análise, apenas para ter uma ideia inicial dos resultados obtidos nessa etapa da pesquisa.

6.1 Caracterização dos participantes

Observou-se, primeiramente, que 19 professores responderam ao questionário online, no entanto, percebeu-se que 5 deles se dedicavam exclusivamente aos anos iniciais do ensino fundamental e, portanto, suas respostas não foram consideradas na análise dessa pesquisa. Dos outros 14 professores que responderam ao questionário, 8 deles são do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Foi possível identificar que 2 deles se dedicavam exclusivamente aos anos finais do ensino fundamental, enquanto

os outros atuavam em dois ou três níveis de ensino, concomitantemente, sendo 3 atuando no ensino fundamental anos iniciais e finais, 7 atuando no ensino fundamental anos finais e ensino médio e 2 atuando nesses 3 níveis de ensino ao mesmo tempo. Os gráficos a seguir (gerados a partir das questões fechadas), mostram algumas características dos 14 professores, considerados nessa pesquisa, de acordo com o questionário respondido por eles:

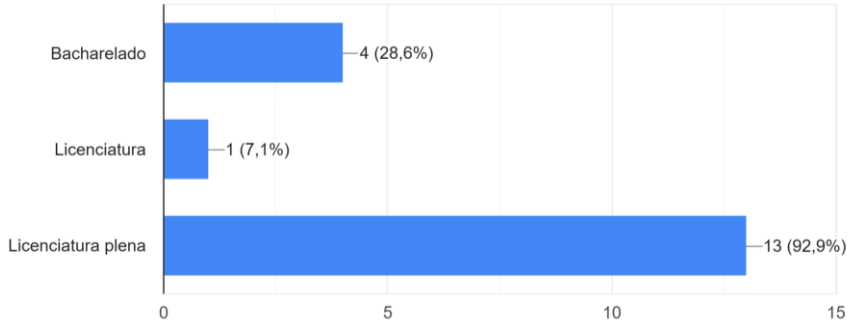
Gráfico 5 - Idade dos participantes da pesquisa:



Fonte: elaborado pela autora (2026).

A idade dos participantes nessa pesquisa foi considerada um dado sociodemográfico relevante, pois possibilita situá-los em diferentes gerações de formação inicial e de atuação docente. Esse aspecto pode influenciar suas percepções acerca do Currículo Paulista e dos processos de formação continuada em EFE.

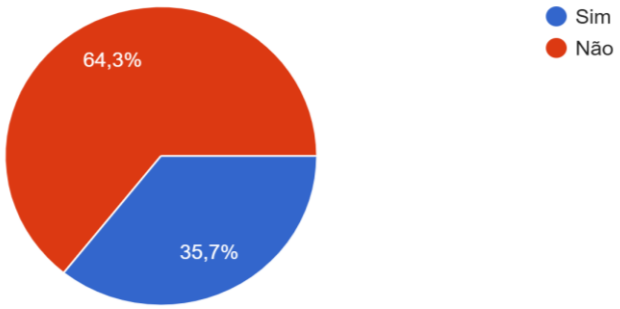
Gráfico 6 – Tipo de graduação:



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Todos os professores cursaram sua graduação de forma presencial. Treze assinalaram licenciatura plena, quatro bacharelado e um licenciatura, havendo sobreposição de respostas, pois a questão permitia que os professores assinalassem mais de uma alternativa, de forma que dez assinalaram apenas licenciatura plena, três assinalaram bacharelado e licenciatura plena e um assinalou bacharelado e licenciatura.

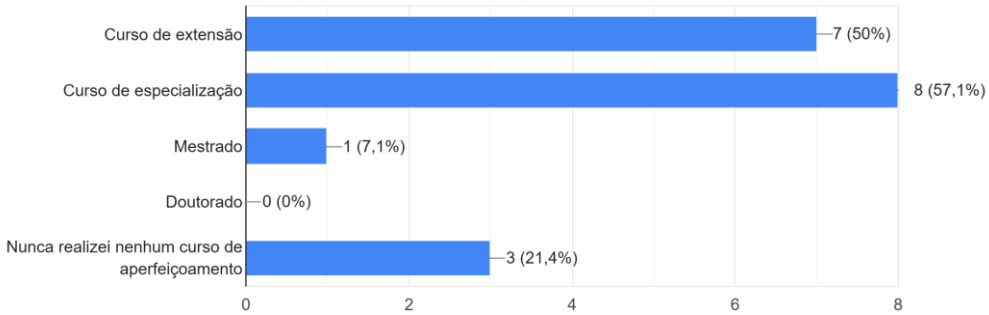
Gráfico 7 – Possui outra graduação além da Educação Física:



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Os cinco professores que responderam que possuem outra formação acadêmica, além da educação física, possuem formação em: Pedagogia, Treinamento Esportivo e Especialização em Handebol, Análise de Sistema e Gestão em Tecnologia da Informação, Arte e o último em Gestão empresarial e Logística. Percebe-se que apenas duas, das cinco graduações se mantem na área da educação, uma se aproxima, por se tratar de treinamento na área esportiva e as outras duas não tem qualquer relação com a EFE e/ou com a educação.

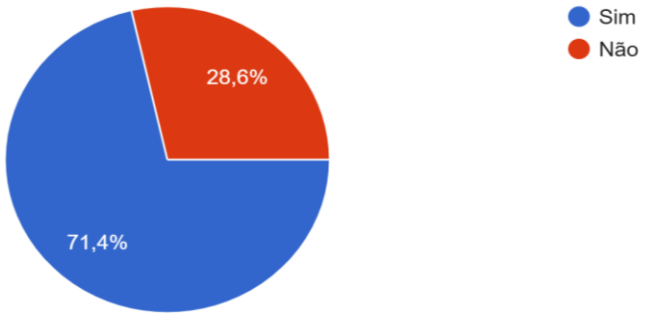
Gráfico 8 – Aperfeiçoamento, além da graduação:



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Essa informação sobre a formação acadêmica além da graduação foi incluída para caracterizar o perfil dos participantes, pois o nível e a área de formação podem influenciar a forma como os professores compreendem o currículo oficial, a esportivização e a formação continuada. Além disso, conhecer a trajetória acadêmica dos participantes contribui para uma análise mais contextualizada dos resultados.

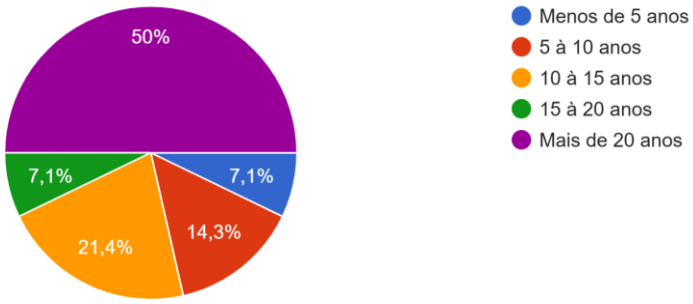
Gráfico 9 – Considera que a formação da graduação foi suficiente para iniciar a carreira docente:



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Esse dado sobre a percepção dos professores em relação à formação inicial foi incluído por ser importante para compreender a relação entre a formação inicial e a formação continuada. Como a formação continuada busca, muitas vezes, suprir lacunas da graduação, conhecer a avaliação dos próprios professores sobre sua formação permite identificar aspectos da prática docente que poderiam ter sido mais desenvolvidos durante sua formação inicial.

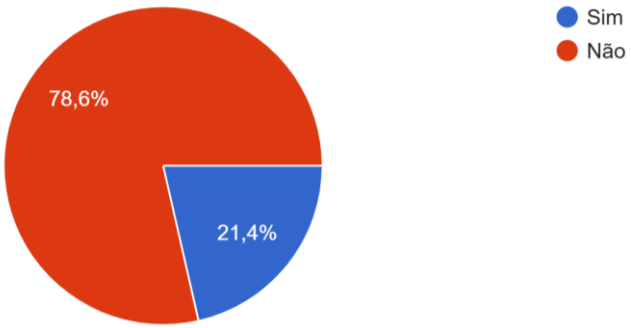
Gráfico 10 – Tempo de atuação como docente de educação física:



Fonte: elaborado pela autora (2026).

O tempo de atuação docente foi incluído como uma variável importante para compreender o desenvolvimento profissional dos participantes. Essa informação permite identificar em que momento da carreira os professores se encontram e verificar se a experiência profissional influencia suas percepções sobre o Currículo Paulista, a esportivização e a formação continuada.

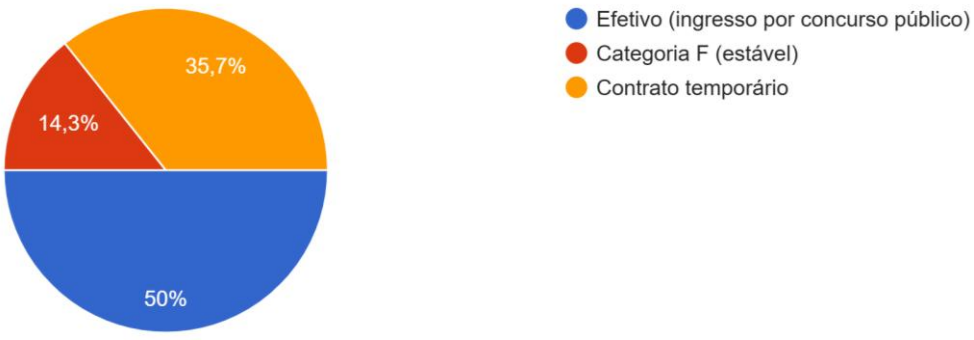
Gráfico 11 – Atua em outra profissão além da educação física escolar:



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Os três professores que responderam que atuam em outra profissão, concomitantemente, com a docência em educação física escolar, também atuam como: Gestor de esportes e professor universitário, Técnico de Futsal (Secretaria de Esportes) e Personal Trainer, ambas profissões vinculadas à área da Educação Física.

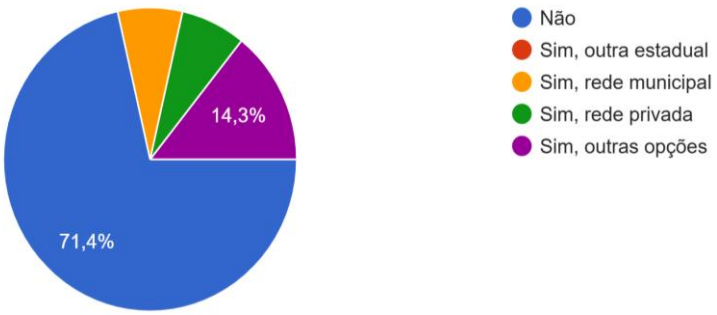
Gráfico 12 – Regime de atuação na escola estadual:



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Essa informação é relevante para esse estudo, pois professores efetivos e/ou estáveis (Categoria F), tendem a ter maior vínculo com a escola, com o projeto pedagógico da unidade de ensino e com a trajetória de implementação de políticas curriculares (como o Currículo Paulista) ao longo do tempo. Em contrapartida, professores contratados (chamados de categoria O no estado de SP), muitas vezes têm vínculos temporários, mudam de escola com maior frequência, e podem não acompanhar todo o processo de apropriação de um currículo específico.

Gráfico 13 – Acumula cargo em mais de uma escola ou rede:



Fonte: elaborado pela autora (2026)

A informação sobre a atuação em mais de uma escola ou rede foi incluída por ser um indicador importante das condições de trabalho dos professores. Trabalhar em diferentes escolas pode reduzir o tempo disponível para o planejamento das aulas, a reflexão sobre a prática pedagógica e a participação em ações de formação continuada.

O perfil dos participantes revela um grupo majoritariamente experiente. Metade dos professores tinha entre 51 e 60 anos e metade declarou mais de 20 anos de atuação docente. Somados aos participantes com 10 a 20 anos de experiência, esses dados mostram que a pesquisa reuniu, sobretudo, profissionais com trajetórias consolidadas na EFE. Essa característica não determina, isoladamente, a permanência de determinadas práticas, mas ajuda a contextualizar a relação dos docentes com mudanças curriculares recentes e com conhecimentos construídos em diferentes momentos da formação profissional.

Quanto à formação posterior, oito mencionaram especialização, sete cursos de extensão e um mestrado, enquanto três declararam não ter realizado

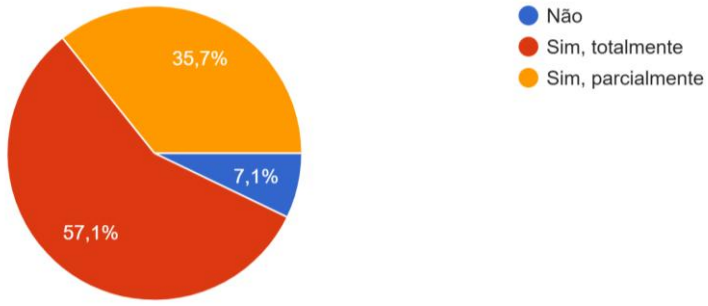
aperfeiçoamento. Embora 71,4% tenham considerado a graduação suficiente para iniciar a carreira, as respostas abertas registraram insegurança prática em conteúdos como dança e lutas. Assim, a percepção de suficiência para o ingresso na docência não significa domínio permanente de todas as demandas curriculares que surgiram ou foram reorganizadas ao longo da carreira.

As condições profissionais também foram heterogêneas: 50% eram efetivos, 35,7% atuavam por contrato temporário e 14,3% pertenciam à Categoria F; 21,4% exerciam outra profissão paralelamente e 28,6% acumulavam atuação em outra escola, rede ou modalidade de trabalho. Esses dados são relevantes porque tempo disponível, estabilidade, deslocamentos e acúmulo de funções podem interferir nas possibilidades de planejamento, estudo e participação em processos formativos, ainda que a pesquisa não permita estabelecer uma relação causal direta entre essas condições e as escolhas pedagógicas.

6.2 Compreensão dos documentos, formação e espaço do esporte

Os dados das questões fechadas permitem identificar uma primeira tensão entre a percepção dos professores sobre os documentos curriculares e a permanência do esporte no planejamento. A maioria declarou domínio dos documentos e reconheceu mudanças após sua implementação; entretanto, as respostas abertas mostraram que a diversificação prevista no currículo ainda encontra obstáculos na prática.

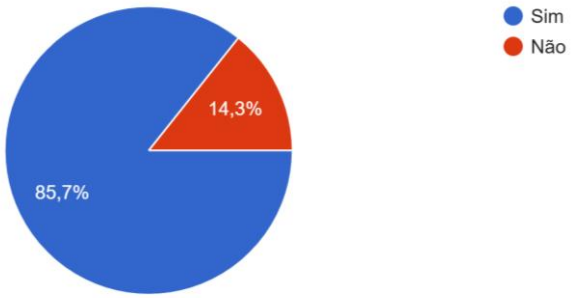
Gráfico 14 – Tem total compreensão das unidades temáticas presentes no Currículo Paulista:



Fonte: elaborado pela autora (2026).

No Gráfico 14, 57,1% afirmaram compreender totalmente as unidades temáticas do Currículo Paulista, 35,7% declararam compreensão parcial e 7,1% disseram que não as compreendem. Portanto, 42,8% do grupo não apresentou domínio integral dos documentos. Esse dado é significativo porque a implementação curricular exige mais do que conhecer a lista de unidades temáticas: envolve interpretar habilidades, selecionar objetos de conhecimento, articular dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais e adaptar as propostas ao contexto escolar.

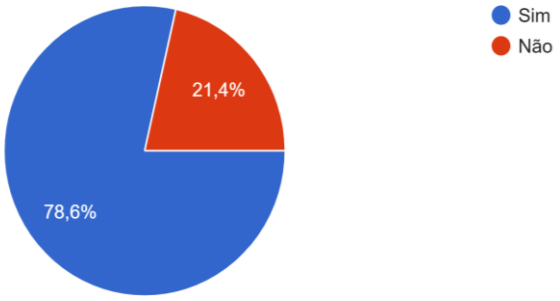
Gráfico 15 – Acredita que o Currículo Paulista deixou a educação física menos esportivizada:



Fonte: elaborado pela autora (2026).

No gráfico 15, temos um indicador direto de percepção de mudança por parte dos professores, pois 85,7% dos professores dizem acreditar que o Currículo Paulista deixou a educação física menos esportivizada e, apenas 14,3%, mencionam que não. Apesar de os documentos oficiais (Currículo Paulista) indicarem uma ampliação do objeto de estudo da Educação Física para além do esporte (dança, lutas, ginástica, práticas corporais de aventura, jogos e brincadeiras).

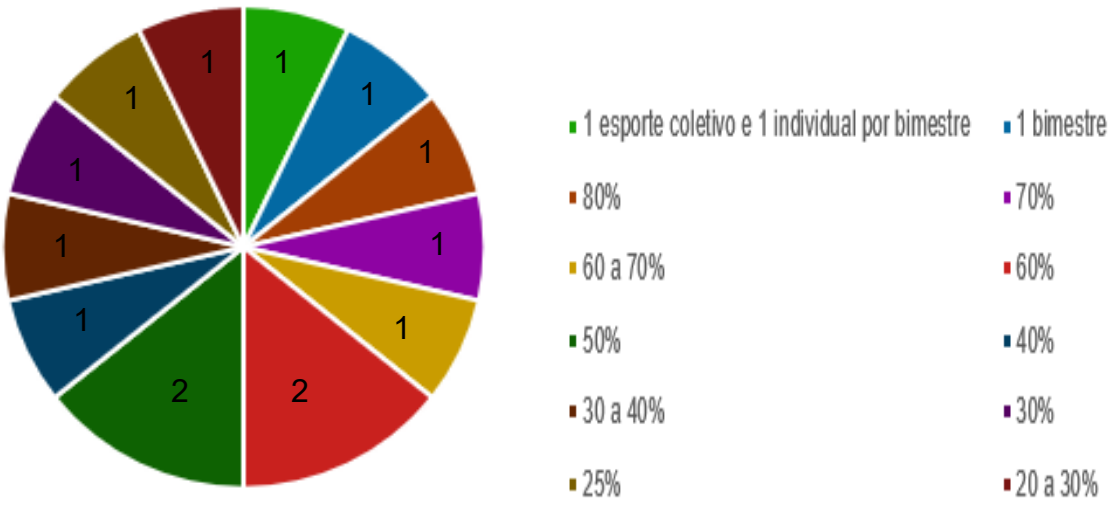
Gráfico 16 – Participou de curso de formação continuada após a implementação do Currículo Paulista.



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Também merece atenção o fato de 78,6% terem participado de algum curso de formação continuada após a implementação do Currículo Paulista, enquanto as respostas discursivas abertas do questionário continuam solicitando formação específica, prática e relacionada às condições reais das escolas, especialmente em dança e lutas, como pode-se ver na análise categorial. O resultado sugere que a participação em cursos, por si só, não garante que as necessidades formativas tenham sido atendidas. A pertinência, a continuidade e a articulação entre teoria e prática parecem ser mais relevantes do que a simples frequência em ações formativas.

Gráfico 17 – Quanto tempo o esporte ocupa do planejamento anual do professor:



Fonte: elaborado pela autora (2026).

As respostas apresentadas no Gráfico 17 utilizaram medidas não padronizadas, pois a questão permitia que cada professor, abertamente, indicasse o espaço ocupado pelo esporte em seu planejamento anual, sendo as respostas que apareceram: um bimestre, percentuais entre 60% e 80% e a presença de modalidades coletivas e individuais em cada bimestre, além dos números exatos em porcentagem. A heterogeneidade das respostas dificulta uma comparação direta, mas evidencia que o esporte aparece de modo recorrente e, em vários casos, ocupa parcela elevada do planejamento anual.

Dois professores indicaram que os esporte ocupa 50% de seu planejamento anual e dois professores indicaram que ele ocupa 60% do seu planejamento anual. As demais respostas foram indicadas por apenas um professor.

6.3 Análise das questões abertas e dos diários de campo

A CHD, aplicada ao corpus constituído pelas respostas discursivas do questionário e pelos registros do diário de campo, permitiu identificar uma estrutura hierárquica em três macro categorias, obtidas a partir dos dois primeiros nós de bipartição do dendrograma (Gráfico 4), conforme descrito na seção de procedimentos metodológicos.

6.3.1 Macro categoria I — Prática pedagógica em aula: organização e comportamento (30% do corpus)

Resultante da junção das Classes 4 e 5, identificadas por meio da CHD, esta macro categoria concentra termos relacionados à organização e à condução das aulas pelo professor, bem como às formas de comportamento e participação dos alunos no espaço da quadra. Seu núcleo lexical é constituído por palavras como: professor, turma, praticar, relação, quadra, futsal, vôlei, sentado, menino, menina, jogar, deixar, livre, brincar, lateral, pátio, conversar, demais e ficar. Esse conjunto de palavras provém, em sua maior parte, dos registros realizados nos diários de campo, aspecto que assume particular relevância para a interpretação dos dados. Ao contrário de outras macro categorias da pesquisa, formadas principalmente a partir dos discursos

dos professores acerca de suas próprias práticas, esta categoria está ancorada nas situações efetivamente observadas durante as aulas. É justamente essa base empírica compartilhada que explica a proximidade lexical entre os termos e contribui para a constituição desse agrupamento já no primeiro nível de divisão do dendrograma.

Na Análise de Conteúdo, esta macro categoria corresponde à integração de três categorias menores: "Permanências da esportivização", "Organização e planejamento de aula" e "Participação e engajamento dos alunos" , as quais não devem ser lidas como achados isolados, mas como três dimensões interdependentes de um mesmo fenômeno. A esportivização, tal como discutida por Bracht (1992), não se manifesta apenas na seleção de quais conteúdos são ensinados; ela se expressa, de forma talvez ainda mais contundente, em como o tempo da aula é distribuído e em quem efetivamente participa da prática proposta. Esta seção, portanto, articula essas três camadas, conteúdo, tempo e participação, para evidenciar que a permanência da lógica esportivizada nas aulas observadas é um fenômeno estrutural, que atravessa simultaneamente a dimensão curricular, a dimensão didática e a dimensão relacional da prática pedagógica, em diálogo direto com os objetivos desta pesquisa de identificar permanências e possibilidades de superação dessa lógica.

O Quadro 7 reúne as unidades de registro provenientes do questionário (identificadas pela letra "Q") e do diário de campo (identificadas pelas letras "D"), organizadas em seis subcategorias que, juntas, descrevem a relação dos professores com os conteúdos da EFE.

Quadro 7: Permanências da esportivização

Subcategoria	Descrição	Unidade de Registro
Hegemonia do esporte	O esporte como conteúdo quase exclusivo	*"Me identifico muito com a área esportiva" (Q)* *“Esportivização consiste em trabalhar com as modalidades esportivas: handebol, voleibol, basquetebol, futsal, tênis de mesa, xadrez, damas, entre outros... Tais modalidades são mais conhecidas, apreciadas e praticadas pela comunidade na qual estou inserida. Além disso, possuo mais*

		conhecimentos relacionados tanto aos aspectos táticos, quanto técnicos" (Q) *"Tema importante para trabalhar" (Q)* *"São conteúdos em que tem maior apreciação e participação dos alunos" (Q)* *"Metade sim e metade não, depende do currículo" (Q)* *"Um menino venceu o jogo e escolheu jogar futsal – 10 meninos jogaram; os demais: alguns jogaram vôlei na rede adaptada ao lado da quadra, outros brincaram de toque em círculo e uns ficaram sentados" (D)*
Ausência de outros conteúdos	Dança, lutas, ginástica pouco ou nunca trabalhadas	*"Jogos e brincadeiras, atletismo e esportes coletivos" (Q)* *"Aulas de recreação, esportes individuais, esportes coletivos e mais o que o currículo pedir" (Q)* *"Na rede estadual o mais difícil é trabalhar o conteúdo de dança" (Q)*
Resistência à mudança	O professor reconhece a permanência, mas justifica	*"Os alunos oferecem muita resistência em alguns temas e, também, em função da estrutura exigida para outros" (Q)* *"O mais complicado na rede estadual são as meninas, principalmente do nono ano em diante para participação ativa" (Q)* *"Melhoria e qualidade nos esportes – incentivar" (Q)* *"Os esportes sempre é importante" (Q)* *"Entendo que perdeu-se a vontade de praticar esportes" (Q)* *"Acredito no esporte como uma das ferramentas de transformação" (Q)* *"Na faixa etária que atuo é o que os alunos mais se motivam" (Q)*

Diversidade de conteúdos	Presença de danças, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras, esportes de aventura	*"Tema: anabolizantes, conteúdo: corpo, saúde, medicamentos, objetivos: relembrar os benefícios dos exercícios físicos" (D)* *"Conteúdo: esportes técnico combinatórios – Ginástica Artística. Objetivos: compreender os esportes técnico-combinatórios e a GA" (D)* *"Jogo da velha gigante, utilizando bambolês como tabuleiro e coletes como as peças" (D)* *"Breve retomada sobre o conteúdo da aula anterior: esportes técnico-combinatórios, questionando os alunos sobre o sistema de pontuação desses esportes" (D)* *"O professor estava abordando o conteúdo de práticas corporais de aventura na natureza, de maneira teórica" (D)* *"Iniciou o conteúdo da aula – Lutas do Brasil" (D)* *"O professor falou para aos alunos sobre os 4 tipos de lutas brasileiras: Huka-Huka, Luta Marajoara, Capoeira e Jiu Jitsu brasileiro, mencionando algumas de suas características" (D)* *"Colocou uma música e iniciou a demonstração da ginga e os alunos realizaram. Na sequência, foi acrescentando movimentos de ataque e defesa e, aos poucos, aumentando a complexidade" (D)* *"Tema – Realidade Virtual" (D)*
Ausência de tematização	Conteúdo praticado sem contextualização cultural ou histórica	*"Os meninos jogaram futsal, alguns jogaram vôlei em uma rede adaptada na lateral da quadra, enquanto outros fizeram uma rodinha de toque no pátio" (D)* *"Quem ganhasse (o jogo), escolheria a atividade a ser realizada na sequência" (D)*

		"Todas as atividades tiveram a participação dos alunos de maneira livre, nenhuma era obrigatória" (D) *"Registrou a definição de arvorismo e escalada e os equipamentos de segurança necessária para a prática, além dos riscos na prática. Em seguida se encaminhou para a quadra, onde 9 meninos jogaram futsal, 2 meninos brincaram com 2 raquetes e 1 bolinha de tênis de mesa e os demais permaneceram sentados conversando" (D)*
Tematização Crítica	Conteúdo abordado com reflexão sobre seu contexto cultural	*"Depois da prática, questionou os alunos sobre a relação da prática da GA com a altura, se era mito ou verdade, e, explicou, que a altura dos atletas está relacionada a facilidade do menor para melhor rendimento comparando com a seleção de basquete (atletas altos)" (D)* *"Iniciou o tema indagando os alunos sobre o que eles conheciam do tema e se conheciam alguém que fizesse uso dessas substâncias" (D)* *"Começou com a definição de esporte técnico-combinatório. Indagou os alunos, oralmente, sobre a tipologia dos esportes e os tipos de esportes que fazem parte de cada categoria" (D)* *"Foi para a lousa registrar sobre as capacidades físicas e sua relação com a GA" (D)* *"Características dos jogos de tabuleiro, fazendo perguntas e estimulando a participação oral" (D)* *"Retomou sobre as capacidades físicas e quais são utilizadas (e como) na GA" (D)* *"O professor questionou os alunos sobre quais aparelhos da GA eram*

		masculinos e quais eram femininos” (D) *“O professor informou que o objetivo era trabalhar algumas capacidades físicas que eles haviam estudado em aulas anteriores” (D)* *“Posteriormente, pediu para que os alunos se sentassem e explicou o funcionamento de uma roda de capoeira, a questão do respeito e como entrar e sair dela”(D)*
Alinhamento com a BNCC / Currículo Paulista	Conteúdo correspondente às unidades temáticas previstas	*“Apresentou um vídeo sobre a história do xadrez” (D)* *“Outro vídeo com um documentário sobre o xadrez” (D)* *“Interessante como o professor articulou a teoria com a prática, pois relacionou os saltos da GA, as capacidades físicas e a atividade prática” (D)* *“Os slides trouxeram do material digital trouxeram a história da GA” (D)*

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A análise do Quadro 7 permite observar que o esporte continua ocupando uma posição de destaque entre uma parcela expressiva dos participantes. Essa preferência é fundamentada em aspectos como a afinidade pessoal dos docentes com esse conteúdo, o maior conhecimento técnico e tático que possuem sobre as modalidades esportivas, o interesse demonstrado pelos estudantes e a compreensão do esporte enquanto possibilidade de promoção de transformações sociais. Tais fatores contribuem para compreender a predominância do esporte no repertório pedagógico dos professores. Ao mesmo tempo, indicam que as decisões relacionadas à seleção dos conteúdos curriculares não são orientadas exclusivamente por uma interpretação técnica do Currículo Paulista, mas também sofrem influência da trajetória formativa dos docentes e da valorização social de determinadas práticas corporais no ambiente escolar.

Um dos registros do questionário, a qual define esportivização como o simples trabalho com modalidades esportivas, revela, no entanto, uma distinção conceitual

central para esta pesquisa: ensinar esporte não significa, necessariamente, esportivizar a Educação Física. Conforme discute Bracht (1992), a esportivização ocorre quando os códigos do rendimento, da técnica padronizada, da seleção dos mais habilidosos, da comparação e da vitória passam a orientar o ensino, e não pela simples presença do conteúdo esportivo em si. O esporte pode, ao contrário, integrar uma prática crítica e inclusiva quando ressignificado pela escola e articulado a conhecimentos históricos, culturais, táticos, sociais e atitudinais.

É justamente essa possibilidade de ressignificação que o cruzamento entre questionário e diário de campo permite observar. Ainda que os professores acompanhados tenham declarado, no questionário, que a maior parte de seu planejamento é composta pelo esporte, os registros de observação revelam um repertório mais amplo do que o relatado. Essa constatação relativiza uma leitura centrada apenas nas permanências da prática pedagógica. Contudo, para interpretar esse contraste com precisão, é necessário distinguir três dimensões: a diversidade de modalidades, a diversidade de unidades temáticas e a transformação na maneira de ensinar.

No que se refere à diversidade de modalidades, parte dos registros mostra uma ampliação que ocorre ainda dentro da unidade temática Esportes. É o caso da ginástica artística, registrada como “Conteúdo: esportes técnico-combinatórios, Ginástica Artística”. Conforme a organização do Currículo Paulista (São Paulo, 2019), essa prática integra a categoria dos esportes técnico-combinatórios, e sua presença indica, portanto, variedade de modalidades esportivas, e não necessariamente a ampliação para outras unidades temáticas. Já a diversidade de unidades temáticas aparece em registros que ultrapassam o universo esportivo, como as lutas brasileiras e as práticas corporais de aventura, evidenciadas em anotações como “O professor estava abordando o conteúdo de práticas corporais de aventura na natureza”. Esses dados indicam que a diversificação proposta pelo currículo já encontra algum respaldo na prática dos professores acompanhados.

Por fim, a presença de diferentes modalidades ou unidades temáticas não significa, por si só, uma transformação na maneira de ensinar. Um conteúdo diversificado pode ser tratado sob a mesma lógica da esportivização, com ênfase no desempenho e na reprodução técnica, assim como o próprio esporte pode ser abordado como conteúdo educativo. Desse modo, compreender se houve

ressignificação da prática exige analisar não apenas o que foi ensinado, mas como foi ensinado, aspecto que será discutido a seguir.

Essa diversificação, contudo, não garante, por si só, a superação da lógica esportivizada, e é, exatamente, nesse ponto que a dimensão dos conteúdos se articula com a dimensão da organização do tempo de aula, discutida a seguir. A maioria das aulas práticas observadas revelou a realização de atividades físicas sem intencionalidade pedagógica explícita: sem objetivos declarados, sem contextualização do conteúdo e sem mediação do professor entre a prática e o conhecimento. Em conformidade com o que afirma Darido (2020), as aulas tendem a se organizar entre momentos conceituais (teóricos) e momentos de prática esportiva tradicional, frequentemente desarticulados entre si, configurando um novo "rola-bola", no qual o conteúdo da cultura corporal permanece restrito à dimensão conceitual, sem contemplar, de forma integrada, as dimensões procedimental e atitudinal. Registros como: "Os meninos jogaram futsal, alguns jogaram vôlei em uma rede adaptada na lateral da quadra, enquanto outros fizeram uma rodinha de toque no pátio" e "Todas as atividades tiveram a participação dos alunos de maneira livre, nenhuma era obrigatória" demonstram aulas estruturadas pela lógica da livre disposição, em que o conteúdo deixa de ser tratado como objeto de ensino e aprendizagem; o que dialoga diretamente com a crítica de Caparroz e Bracht (2007) à atrofia das discussões didáticas na EFE, que resulta em aulas marcadas pela ausência de planejamento e de intencionalidade pedagógica. O registro: "Quem ganhasse, escolheria a atividade a ser realizada na sequência" é particularmente revelador dessa lógica, pois evidencia que o critério de organização da aula era o desempenho esportivo dos alunos, e não os objetivos de aprendizagem definidos pelo professor, uma inversão que dialoga com Bracht (1992), para quem a ausência de tematização reproduz acriticamente o esporte de rendimento na escola, e com Freire (1996), para quem todo ato de ensinar exige intencionalidade, planejamento e mediação.

Ainda assim, mesmo que em menor frequência, algumas aulas práticas evidenciaram mediação pedagógica com sentido e reflexão crítica, com participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, conteúdos que se mostram, nesses casos, efetivamente alinhados ao que prevê o Currículo Paulista. Esse contraste entre aulas com e sem tematização crítica é o que justifica a necessidade de observar, agora, como o tempo da aula é efetivamente distribuído e é essa a função da segunda categoria desta macro categoria.

Enquanto o Quadro 7 descreve o que é ensinado, o Quadro 8, construído exclusivamente a partir de registros de diário de campo, descreve como o tempo da aula é organizado, revelando a presença ou ausência de planejamento explícito, a sequência didática adotada e a distribuição do tempo entre teoria, prática e encerramento.

Quadro 8: Organização e planejamento da aula

Subcategoria	Descrição	UR no diário
Planejamento explícito	Professor demonstra ter planejado a aula com objetivos claros	*"O professor iniciou contextualizando os alunos que a aula seria sobre o conteúdo que tinham assistido um vídeo na sala. O professor começou a demonstrar o movimento, sempre relacionando o que foi visto no vídeo anteriormente"* *"O professor explicou que esses movimentos fazem parte da Ginástica de conscientização corporal, como o pilates, yoga, entre outras"* *"O professor informou aos alunos que fariam um jogo na quadra que tinha relação com um jogo de videogame antigo"* *"O professor contextualizou que o Pilates faz parte do conteúdo de ginástica de conscientização corporal juntamente com a Yoga e o Tai Shi Shuan"* *"O vídeo retratava a história da ginástica artística e algumas curiosidades"*
Ausência de planejamento	Aula sem estrutura aparente ou objetivo definido	*"Nesse momento da aula (aproximadamente 30 minutos), o professor*

		deixa os alunos livres. Ele disse que, por ser aula dupla, ele tem essa postura, pois os alunos se dispersam e perdem o interesse na prática” *“Na segunda aula da turma (aula dupla) é o momento em que o professor deixa os alunos livres, cada um joga o que quiser. Nesse momento tinham 2 grupos brincando com a bola de vôlei, 4 meninos jogando futsal, 1 menino treinando saque de vôlei na parede e 4 meninas sentadas”*
Organização do tempo	Como o tempo da aula é distribuído entre teoria, prática e encerramento	*“Deixo 10 minutos finais para quem quisesse jogar futsal ou vôlei na quadra lateral adaptada”* *“Nos 20 minutos finais, o professor os deixou livres para jogar futsal, ondem havia 11 meninos e 1 menina jogando”* *“Faltando 35 minutos para o término da aula, o professor liberou para jogarem o que queriam. Sendo que 11 meninos jogaram futsal, 2 meninas vôlei na rede ao lado e 1 meninos brincou com a bola de basquete. Os demais permaneceram sentados”* *“Faltando 15 minutos para o término da aula, o professor levou-os para a quadra e nesse momento eles jogaram o que quiseram”*
Uso de materiais	Quais materiais são utilizados e como	*“Colchonete e tatame”* *“Tatame e colchonete”*

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A presença de planejamento explícito nas aulas observadas aproxima-se do que Freire (1996) denomina intencionalidade educativa, condição fundamental para que o ensino se constitua como ato pedagógico, e não apenas como reprodução espontânea de práticas corporais. No entanto, essa dimensão planejada correspondeu a apenas 30% a 40% do tempo total das aulas observadas (os momentos teóricos devidamente planejados ou os momentos práticos relacionados ao material digital, ocupavam cerca de 15 a 20 minutos da aula, sendo o tempo restante, independente de aula de 50 ou 100 minutos, destinado a prática de livre escolha dos alunos). Esse tempo livre, predominantemente ocupado por futsal e vôlei, faziam parte de um acordo entre professor e alunos para que os mesmos conseguissem desenvolver o conteúdo previsto no material digital. Na perspectiva da EFE crítica, caberia ao professor criar condições pedagógicas capazes de engajar os estudantes mesmo nos momentos de maior dispersão, mas, como já identificaram Caparroz e Bracht (2007), a ausência de uma didática específica resulta, com frequência, em aulas sem estrutura e sem objetivos de aprendizagem definidos.

Esse padrão confirma o que Bracht et al. (2012) descrevem como forte resistência à incorporação de perspectivas críticas e culturais na prática pedagógica da EFE: em muitos casos, a aula permanece organizada pela lógica da livre disposição, em que o professor entrega o material e os alunos organizam a prática de acordo com seus próprios interesses, sem qualquer mediação pedagógica intencional. A recorrência da reserva de um período final da aula para a prática livre esportiva, sem objetivos pedagógicos definidos, indica que a lógica esportivizada permeia a organização temporal da aula mesmo quando o esporte não é o conteúdo central planejado, e, como será discutido na próxima categoria, esse tempo livre não garante, tampouco, a participação de todos os alunos; pelo contrário, tende a reproduzir a exclusão daqueles menos identificados com o esporte hegemônico.

É importante observar que a utilização de materiais como tatames e colchonetes nas aulas acompanhadas demonstra que as escolas possuem recursos que possibilitam o desenvolvimento de práticas para além do esporte tradicional. Essa disponibilidade poderia contribuir para a ampliação e diversificação dos conteúdos, conforme discutido na categoria anterior. Entretanto, na realidade observada, esses recursos coexistem com a predominância de materiais associados às modalidades esportivas historicamente mais presentes no contexto escolar, como futsal, vôlei e

basquete. Tal evidência sugere que a simples existência de diferentes materiais não é suficiente para promover mudanças na distribuição e na organização do tempo pedagógico. Mais do que a disponibilidade física dos recursos, é a intencionalidade do professor que determina seu uso e seu potencial para introduzir novos conteúdos, possibilitando, ou não, o rompimento com uma lógica predominantemente esportivizada.

Por se originar exclusivamente de registros de diário de campo, produzidos por observação direta, esta categoria acrescenta aos dados uma dimensão distinta daquela obtida pelo questionário. Se o questionário reúne aquilo que os professores declaram sobre sua prática, a observação permite acompanhar aspectos das aulas tal como se desenvolveram em situações concretas. Ainda assim, é preciso reconhecer que a observação não oferece acesso completo à realidade das aulas, mas constitui um recorte produzido e interpretado pela pesquisadora. Esse recorte está delimitado, em primeiro lugar, pelo período acompanhado, que correspondeu a 36 aulas, do 4º bimestre do ano de 2025, e não abrange a totalidade do trabalho desenvolvido pelos professores ao longo do ano. Além disso, minha posição como colega de rede e, ao mesmo tempo, pesquisadora influenciou tanto o olhar sobre as situações registradas quanto a própria dinâmica das aulas, já que a presença de uma observadora pode alterar, em alguma medida, o comportamento de professores e estudantes.

Considerando esses limites, a análise buscou registrar e considerar também os episódios que não confirmavam a hipótese inicial da pesquisa, como, por exemplo, situações em que os professores desenvolveram atividades relacionadas ao conteúdo previsto no currículo Paulista, tanto na dimensão teórica, quanto na prática, como as atividades relacionadas a lutas brasileiras, evitando selecionar apenas os dados que reforçavam uma interpretação prévia. Com esses cuidados, o cruzamento entre questionário e diário de campo permitiu identificar tensões entre o discurso docente e a prática pedagógica observada, uma das dimensões mais relevantes da pesquisa qualitativa em EFE (Bracht et al., 2012). É precisamente nessas lacunas de tempo não planejado que se torna possível observar, com mais nitidez, quem participa e quem é excluído da aula, questão tratada na terceira e última categoria desta macrocategoria.

Se as duas categorias anteriores descreveram, respectivamente, o conteúdo e o tempo da aula, o Quadro 9, também construído exclusivamente a partir da observação não participante registrada em diário de campo, volta-se para a forma

como os próprios alunos se posicionam diante das atividades propostas, revelando como os momentos de prática livre identificados anteriormente se traduzem, concretamente, em inclusão, exclusão ou resistência.

Quadro 9 – Participação e Engajamento dos alunos

Subcategoria	Descrição	UR no diário
Participação ampla	Maioria dos alunos engajada nas atividades	*"Todos os alunos participaram da atividade"* *"Os alunos gostaram de relacionar esses problemas com as questões sexuais. Nessa turma houve uma boa participação e muitos se interessaram pelo tema"* *"Nessa aula houve quase participação total, onde apenas um aluno ficou de fora por alegar estar doente, com a garganta inflamada"* *"O professor pede para que cada aluno leia uma parte do slide para engajar os alunos e a cada leitura faz comentários e observações pertinentes ao que foi lido"* *"Percebi uma turma bem participativa"* *"Nessa atividade houve 100% de participação"* *"A atividade durou até o final da aula devido à participação e interesse dos alunos, não tendo o momento livre combinado"*
Exclusão por habilidade	Alunos menos habilidosos excluídos da prática	*"Apenas quem quisesse fazer (fala do professor) reforçando essa fala ao dizer que apenas os que se*

		sentissem confiantes poderiam realizar os movimentos”
Exclusão por gênero	Meninas ou meninos alijados da prática	*“Futsal masculino, onde observei a presença de 12 alunos (10 titulares e 2 reservas”* *“Para as meninas seria um jogo de vôlei, no entanto, o mesmo não aconteceu porque as meninas não quiseram jogar”*
Resistência à atividade	Alunos que se recusam a participar	*“Seis alunas sentadas não participaram”* *“Cinco alunos sentaram e não participaram”* *“Dois meninos foram resistentes inicialmente, mas cederam aos argumentos do professor, que disse que eles não fariam o esporte livre na sequência da aula”* *“Quatro meninas ficaram sentadas”* *“Seis meninas ficaram de fora da aula”* *“Seis meninos participaram, enquanto os demais ficaram correndo pelo espaço ou sentados conversando”* *“O professor enfrentou muita resistência dos alunos, a participação dos mesmos era pequena, muita conversa, brincadeiras, dispersão”* *“Oito meninos no futsal, seis alunos no vôlei na quadra adaptada, cinco alunos com altinha no pátio e os*

		demais ficaram sentados conversando” *“Os demais estavam sentados, alguns assistindo e torcendo, e outros, no celular”* *“Joga quem quer, apenas quem gosta do jogo”* *“O vídeo prendeu a atenção de, aproximadamente, metade da turma, onde a outra metade continuou brincando, conversando ou no celular, esse último quando visto era recolhido pelo professor”* *“Apenas 10 alunos jogaram, os demais (22), ficaram espalhados, uns jogando vôlei na lateral, outros com bola de iniciação e, vários, sentados no pátio conversando”* *“Dezoito alunos ficaram sentados conversando”* *"30% se mantinham apáticos ou com piadinhas inadequadas”*

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Observa-se que, em algumas aulas, as condições pedagógicas criadas pelo professor foram capazes de mobilizar o interesse e o engajamento dos estudantes de forma ampla e inclusiva, chegando, em um dos registros, a motivar o professor a abrir mão do momento livre pré-combinado diante do interesse manifestado pela turma. O registro "Os alunos gostaram de relacionar esses problemas com as questões sexuais. Nessa turma houve uma boa participação e muitos se interessaram pelo tema" demonstra que a conexão entre o conteúdo e a realidade dos alunos é fator determinante para o engajamento, perspectiva coerente com Freire (1996), para quem o ponto de partida de todo processo educativo deve ser a realidade concreta dos sujeitos envolvidos. Esse achado retoma, assim, a discussão sobre tematização

crítica apresentada na primeira categoria desse bloco: quando o conteúdo dialoga com o contexto vivido pelos alunos, amplia-se tanto sua participação quanto o potencial formativo da aula.

No entanto, uma parte dos registros evidencia situações que podem produzir diferentes formas de exclusão. Entre elas, destaca-se um episódio relacionado às habilidades motoras, ocorrido durante uma aula de rolamentos, ligado à unidade temática de Ginástica, especificamente Ginástica Artística, em que o professor propôs que os estudantes realizassem a cambalhota de frente e de costas. Na ocasião, foi registrada a orientação “Apenas quem quisesse fazer”, complementada pela indicação de que somente os alunos que se sentissem confiantes deveriam executar os movimentos. Antes de interpretar essa conduta, é necessário considerar o contexto em que ela ocorreu. Por se tratar de um movimento que envolve risco de machucar o pescoço e a coluna vertebral, a orientação pode estar relacionada a uma preocupação legítima com a segurança dos estudantes e ao respeito à recusa de uma exposição insegura, o que não equivale, por si só, a selecionar os mais habilidosos. Contudo, os registros indicam que não foram oferecidas variações do movimento, formas de ajuda ou outras possibilidades de participação para aqueles que optaram por não executar, os quais permaneceram sentados assistindo a aula. Nesse caso, ao estabelecer a confiança individual como condição para a participação sem criar caminhos para que os demais também aprendessem, a proposta acaba legitimando, ainda que indiretamente, o afastamento dos estudantes que não se consideravam capazes. Assim, uma conduta que poderia expressar respeito à autonomia dos alunos aproxima-se, na prática, de mecanismos de seleção característicos do esporte de rendimento.

Essa dinâmica dialoga com a crítica de Bracht (1992) à incorporação dos códigos e valores do esporte de alto rendimento pela escola, processo que pode converter as aulas de Educação Física em espaços de seleção e classificação, em detrimento de sua função formativa. A mesma lógica pode ser percebida na organização do tempo livre predominantemente voltado às práticas esportivas, discutida na categoria anterior, uma vez que momentos pouco estruturados pedagogicamente podem favorecer a reprodução, de maneira menos explícita, dos critérios seletivos presentes no esporte institucionalizado.

A exclusão também se manifesta na dimensão de gênero. O registro "Futsal masculino, onde observei a presença de 12 alunos, sendo 10 titulares e 2 reservas"

evidencia a organização de uma atividade exclusivamente masculina, sem proposta equivalente ou integradora para as meninas; já o registro "Para as meninas seria um jogo de vôlei, no entanto, o mesmo não aconteceu porque as meninas não quiseram jogar" revela uma tentativa de organização por gênero que, ao não mobilizar as alunas, resultou em sua exclusão total da prática, configuração que corresponde ao que Darido (2012) descreve como "rola-bola", já discutido na introdução desta pesquisa. A organização das aulas a partir de modalidades historicamente e predominantemente masculinas, como o futsal, tende a marginalizar as meninas, que encontram menos espaço, menos tempo de prática e menos incentivo à participação, contradizendo diretamente as orientações da BNCC (Brasil, 2018), que propõe a Educação Física como componente curricular comprometido com a equidade e com o respeito à diversidade.

Por fim, os registros de resistência à atividade, como "Seis alunas sentadas não participaram", "Dezoito alunos ficaram sentados conversando" e "Apenas 10 alunos jogaram, os demais (22) ficaram espalhados... sentados no pátio conversando", demonstram que a não participação é um fenômeno recorrente e estrutural nas aulas observadas, e não um evento isolado. O registro "Joga quem quer, apenas quem gosta do jogo" sintetiza, com precisão, a concepção pedagógica subjacente a essas situações: a participação tratada como escolha individual, e não como direito e responsabilidade coletiva mediada pelo professor, concepção incompatível com os princípios da EFE crítica defendidos por Soares et al. (1992) e com a perspectiva da mediação pedagógica como prática educativa comprometida com a formação de todos os estudantes, e não apenas daqueles que já possuem interesse prévio pelas atividades propostas. Essa resistência pode ser interpretada como resposta direta à ausência de mediação pedagógica intencional discutida na segunda categoria: quando a aula carece de objetivos claros e não problematiza o conteúdo, os alunos tendem a se organizar segundo seus próprios interesses, o que frequentemente resulta na exclusão daqueles que não se identificam com o esporte hegemônico.

A leitura articulada dessas três categorias que compõem esta macro categoria, revela que a permanência da esportivização articulado ao rola-bola nas aulas de Educação Física observadas não pode ser atribuída a um único fator isolado, mas emerge do entrelaçamento entre três dimensões da prática pedagógica. Na dimensão dos conteúdos, observa-se que a diversificação curricular já avança, em alguma

medida, em direção ao que preconizam a BNCC e o Currículo Paulista, mas convive com a ausência frequente de tematização crítica. Na dimensão do tempo, essa ausência de tematização se cristaliza na reserva recorrente de períodos de prática livre predominantemente esportiva, sem mediação pedagógica intencional, uma expressão concreta do que Caparroz e Bracht (2007) descrevem como atrofia didática da área. E, na dimensão da participação, esse tempo não mediado se traduz em padrões estruturais de exclusão por habilidade, por gênero e por desinteresse, comprometendo o caráter inclusivo e democraticamente acessível que os documentos curriculares oficiais buscam assegurar para a EFE.

Essa tensão presente na organização das aulas, de um lado, práticas pedagógicas fundamentadas no planejamento intencional, na problematização dos conteúdos e na participação dos estudantes; de outro, situações caracterizadas pela livre escolha, por processos de exclusão e por manifestações de resistência, relaciona-se diretamente aos objetivos desta pesquisa. Os dados indicam que a permanência da lógica esportivizada não se restringe à seleção dos conteúdos desenvolvidos nas aulas, mas se manifesta também na maneira como o tempo pedagógico é organizado e nas diferentes possibilidades de participação oferecidas aos alunos. Nesse sentido, sua superação não pode ser atribuída somente às alterações formais no currículo, que já apontam para uma maior diversificação dos conteúdos, conforme demonstrado no Quadro 7. É necessário, sobretudo, promover mudanças mais abrangentes nas práticas pedagógicas cotidianas dos professores. É nesse contexto que a formação continuada assume papel central nesta dissertação, tanto como objeto de análise quanto como possibilidade de intervenção e transformação no âmbito da EFE.

6.3.2 Macro categoria II — Carência formativa e formação continuada (28% do corpus)

Correspondente isoladamente à Classe 3 identificada na CHD, esta é a macro categoria de maior peso lexical individual do corpus, reunindo palavras como: *falta, formação, necessidade, esportivo, realidade, currículo, educação física, BNCC, realização, interesse*. Sua separação da Macro categoria III, já no segundo nó de bipartição da CHD, constitui um dado relevante: mesmo compartilhando parte do vocabulário relativo ao currículo oficial, o discurso sobre a ausência ou insuficiência

de formação se distingue estatisticamente do discurso sobre os conteúdos e materiais em si, sugerindo que a crítica à formação continuada constitui, para os professores participantes, um núcleo de sentido próprio, relativamente autônomo em relação à discussão sobre o que e como ensinar, discutida na macro categoria anterior.

Essa autonomia lexical não ocorre por acaso. Enquanto a Macro categoria I evidenciou que a permanência da esportivização se expressa na dinâmica concreta das aulas, envolvendo a seleção dos conteúdos, a organização do tempo destinado às práticas livres e os modos de participação e exclusão dos estudantes, a presente macro categoria direciona a análise para os fatores que antecedem e influenciam essas práticas. Entre eles, destacam-se as condições de infraestrutura das escolas, a percepção dos professores acerca de seu próprio preparo profissional e as experiências proporcionadas pela formação continuada. Desse modo, se a macro categoria anterior buscou compreender “o que acontece em sala de aula?”, esta amplia a análise ao questionar “quais fatores explicam o que acontece?”.

As manifestações dos professores acerca da resistência dos estudantes, sobretudo entre os alunos mais velhos, já indicavam a necessidade dessa mudança de perspectiva. A permanência da centralidade do esporte não pode ser explicada exclusivamente pelas escolhas ou preferências docentes, uma vez que os próprios estudantes carregam expectativas socialmente construídas sobre aquilo que consideram apropriado ou esperado nas aulas de Educação Física. A essas expectativas somam-se questões relacionadas ao gênero, à exposição corporal, às formas de participação e às condições de infraestrutura, aspectos que ultrapassam a esfera de decisão individual do professor.

Entretanto, a resistência dos estudantes não deve ser compreendida como uma justificativa suficiente para a retirada ou a não abordagem de determinado conteúdo. Ao contrário, ela pode ser entendida como um elemento pedagógico que precisa ser problematizado e trabalhado por meio de estratégias como: progressões das atividades, adaptações, diálogo com os alunos e ampliação gradual das experiências corporais. Para que esse processo seja efetivamente desenvolvido, torna-se fundamental que o professor disponha de conhecimentos e recursos pedagógicos construídos ao longo de sua formação, especialmente no âmbito da formação continuada.

É nesse sentido, que as duas categorias que compõem esta macro categoria, devem ser lidas de forma articulada: as dificuldades didático-pedagógicas relatadas

pelos professores não existem isoladamente das lacunas formativas que eles próprios identificam; ao contrário, são as duas faces de um mesmo processo, no qual a ausência de condições estruturais e a insuficiência de formação continuada se retroalimentam, dificultando a tradução dos documentos curriculares em prática pedagógica efetiva.

O Quadro 10 reúne as unidades de registro relativas às dificuldades didático-pedagógicas relatadas pelos professores participantes, organizadas em três subcategorias. Nela, aparecem apenas duas unidades de registro observadas em diário de campo, na subcategoria "Infraestrutura e resistência dos alunos", o que reforça que esta é, predominantemente, uma categoria de autorrelato, construída a partir do que os próprios professores reconhecem como obstáculo à sua prática.

Quadro 10: Dificuldades didático-pedagógicas

Subcategoria	Descrição	Unidade de Registro
Infraestrutura e resistência dos alunos	Falta de espaço, material e recursos	*"Falta de materiais e espaço"* *“Falta de materiais”* *“Falta de interesse dos alunos e falta de materiais”* *“Falta de material adequado para realização das práticas”* *“Falta de recursos da escola”* *“O professor justifica que trabalha a GA apenas na teoria, pois não tem espaço e nem material que garantam a segurança dos alunos na realização da atividade prática” (DC)* “Os slides indicam para que seja organizado um festival de ginástica, contudo, o professor avisa que não o farão por falta de estrutura e trocam essa atividade por levantamento oral e registro na lousa/caderno sobre o que seria necessário para a montagem do festival” (DC)
Formação insuficiente	Sentimento de despreparo para certos conteúdos	*"Todos os conteúdos que fazem parte do CMSP de forma teórica. Já*

		na prática, os que tenho maior domínio" *“Danças e lutas, são conteúdos que precisam da habilidades técnicas para executá-los”* *“Alguns temas são mais complicados em abordar, tanto pela falta de interesse dos alunos, como falta de conhecimento e vivências práticas minhas”* *“Preconceito na dança ainda hoje em dia”* *“A área de dança tem sido o conteúdo de mais vulnerabilidade”*
Condições de trabalho	Sobrecarga, número de turmas, tempo reduzido	*"Os dificultadores são alunos desinteressados, falta de material para a prática e quantidade de conteúdo que não condiz com o tempo"* *“Em função do tempo e das diversas particularidades de cada conteúdo”*

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Os resultados confirmam o descompasso destacado por Caparroz e Bracht (2007): a área avançou na crítica ao modelo esportivista, mas os professores ainda demandam referências didáticas concretas para transformar princípios em práticas efetivas. Esse achado é central para os objetivos desta pesquisa, pois reposiciona o debate sobre a superação da esportivização: ela não depende de retirar o esporte do currículo, e sim de ampliar os conteúdos trabalhados e de modificar a forma como todos eles, inclusive o próprio esporte, são mediados pedagogicamente.

As dificuldades apresentadas no Quadro 10 evidenciam que a implementação curricular é influenciada por um conjunto de fatores interdependentes, que não atuam de maneira isolada. A insuficiência de materiais e de espaços adequados, a escassez de tempo, o excesso de conteúdos a serem trabalhados, o número elevado de estudantes por turma, o desinteresse dos alunos e a insegurança docente são aspectos que se articulam e se manifestam conjuntamente nos relatos analisados. Nesse sentido, é inadequado atribuir tais dificuldades exclusivamente à falta de empenho ou de conhecimento do professor, tratando-as como limitações individuais. É necessário considerar que as decisões pedagógicas são tomadas em contextos

concretos de atuação profissional, frequentemente marcados por condições de trabalho desfavoráveis. Essa compreensão fundamenta a transição para a segunda categoria desta macro categoria, uma vez que, diante das limitações impostas pela infraestrutura precária e pela sobrecarga de trabalho, torna-se pertinente investigar em que medida a formação continuada disponibilizada aos docentes contribui para enfrentar esses desafios ou, em contrapartida, acaba por intensificar as dificuldades já existentes.

O Quadro 11 aprofunda a diferença entre participar de formação continuada e sentir-se efetivamente apoiado para transformar a prática pedagógica. Embora a maioria dos professores participantes tenha informado participação em cursos após a implementação do Currículo Paulista, as falas aqui reunidas solicitam formação específica, material adequado e aprofundamento em dança, lutas, ginásticas, brincadeiras, metodologias ativas, avaliação por competências, inclusão e uso de tecnologia, o que sugere que parte das ações formativas frequentadas não respondeu integralmente às demandas do cotidiano escolar identificadas no Quadro 8.

Quadro 11: Percepções sobre a formação continuada

Subcategoria	Descrição	Unidade de Registro
Formação pontual	Crítica às formações esporádicas e descontextualizadas	*"No caso do currículo, falta material e formação útil"* *“Falta de formação específica e material adequado”* *“Sinto necessidade de formação continuada sobre a BNCC em Educação Física, principalmente em relação às unidades temáticas (Dança, Lutas, Ginástica e Brincadeiras), metodologias ativas, avaliação por competências, inclusão e uso de tecnologia”* *“É interessante a questão de atualização de conteúdo de acordo com a sociedade”* *“Existe vários pontos a serem estudados e aprofundados”* *“ A formação continuada é essencial para que a Educação Física se fortaleça como componente*

		curricular formativo, e não apenas prático, contribuindo de fato para o desenvolvimento integral dos estudantes”
Demanda por formação prática	O professor deseja formações ligadas ao cotidiano	*" Dificuldades na realização de certos movimentos e a falta de vivência prática tanto nas lutas, como danças de salão "* *“Não tenho prática”* *“Aspectos técnicos das práticas”* *“Principalmente na parte técnica de execução de movimentos”*
Formação entre pares	Valorização da troca com colegas	*"Trocas de experiências”*

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Esse padrão encontra respaldo direto na literatura: segundo Ferreira, Santos e Costa (2015), os estudos sobre formação continuada em Educação Física evidenciam que os professores participam, com frequência, de ações pontuais e descontextualizadas da realidade escolar, centradas na transmissão de conhecimentos e com impacto limitado sobre a prática docente, precisamente o tipo de crítica que emerge da subcategoria "Formação pontual". Em contraposição a esse modelo, Imbernón (2010) defende uma formação contínua, contextualizada e vinculada aos desafios do cotidiano escolar, perspectiva compartilhada por Bagatini e Souza (2019), para quem a escola constitui o espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional docente, por favorecer a articulação entre teoria e prática e contribuir para o aprimoramento da EFE.

Os professores participantes demonstram maior apreço por formações que proporcionem experiências práticas e abordem questões técnicas de maneira articulada a outros aspectos da prática pedagógica, sem se limitarem a esse enfoque. Essa perspectiva converge com as reflexões de Damiani e Melo (2006), que defendem a ampliação de investimentos na constituição de espaços destinados à troca de conhecimentos e ao compartilhamento de experiências entre os profissionais da área. Embora a demanda por uma formação construída entre pares apresente menor destaque lexical, sua identificação como subcategoria específica é relevante, pois evidencia uma concepção de formação continuada diferente daquela questionada na subcategoria “Formação pontual”. Em vez de priorizar a transmissão de conteúdos

por agentes externos, essa perspectiva valoriza o diálogo, a colaboração e a construção coletiva de conhecimentos a partir das experiências e dos saberes dos próprios professores da rede.

As afirmações "não tenho prática" e "principalmente na parte técnica de execução de movimentos" expressam insegurança, mas revelam, ao mesmo tempo, abertura para aprender. Essa constatação retoma diretamente a subcategoria "Formação insuficiente", discutida no Quadro 10: a insegurança técnica relatada ali, sobretudo em relação a dança e lutas, não é tratada pelos professores como limitação definitiva, mas como lacuna formativa passível de superação, desde que a formação oferecida parta dessa necessidade concreta. Uma proposta formativa coerente, portanto, precisa reconhecer esse ponto de partida e ampliar o repertório metodológico dos professores, evidenciando que a mediação pedagógica de conteúdos como dança, lutas ou ginásticas não depende da execução técnica perfeita por parte do docente, mas de sua capacidade de planejar, adaptar e problematizar a prática junto aos estudantes.

A análise integrada das duas categorias que constituem esta macro categoria demonstra que os desafios didático-pedagógicos e as fragilidades da formação continuada não devem ser compreendidos como questões independentes, mas como aspectos interligados de um mesmo problema estrutural. As limitações de infraestrutura, a intensificação das demandas de trabalho e a percepção de insuficiência dos conhecimentos técnicos, evidenciadas no Quadro 10, relacionam-se diretamente a um modelo de formação continuada que ainda se caracteriza por ações pontuais e pouco articuladas às demandas do cotidiano escolar, conforme apontado no Quadro 11. Em conjunto, os relatos analisados sugerem que a simples participação dos professores em cursos de formação não tem sido suficiente para promover avanços efetivos na implementação do Currículo Paulista nas escolas investigadas. Mais do que garantir oportunidades formativas, torna-se necessário assegurar uma formação que considere as condições reais de atuação dos professores, contemplando desafios como o elevado número de estudantes por turma, a escassez de recursos materiais, as dificuldades técnicas relacionadas a determinados conteúdos e a importância da construção compartilhada de conhecimentos e experiências entre os próprios docentes.

Essa constatação articula-se diretamente aos objetivos desta pesquisa e retoma, por outra via, a tensão já identificada na Macro categoria I entre currículo

prescrito e currículo praticado: se os documentos curriculares oficiais ampliam o repertório de conteúdos esperados para a EFE, incluindo dança, lutas e ginásticas, entre outras unidades temáticas, sua efetiva incorporação à prática pedagógica depende de uma formação continuada que não apenas apresente esses conteúdos, mas que ofereça aos professores condições reais de experimentá-los, adaptá-los e mediá-los criticamente junto aos alunos. É precisamente essa lacuna, entre o que se espera do professor e o que se oferece a ele em termos formativos, que fundamenta, nesta dissertação, a proposição de uma Unidade Didática construída colaborativamente, de acordo com a experiência dos professores da rede e da professora pesquisadora, como desdobramento direto dos resultados aqui analisados.

6.3.3 Macro categoria III — Conteúdos, materiais e currículo oficial (42% do corpus)

Formada pela fusão das Classes 1 e 2 identificadas na CHD, esta é a maior das três macro categorias, reunindo o vocabulário relativo aos conteúdos concretamente trabalhados em aula: dança, luta, ginástica, tema, movimento, conteúdo, slide, digital, técnico, teoria, e aos materiais e referências diretas ao currículo oficial: material, Currículo Paulista, brincadeira. Um achado relevante desta macro categoria é que o termo "Currículo Paulista" não se organiza em um núcleo lexical autônomo e isolado, mas aparece sempre subordinado a um conteúdo específico (dança, luta) ou a um recurso concreto (material, slide), padrão já antecipado na análise do grafo de similitude, no qual os termos referentes aos documentos curriculares apareciam ao final de cadeias associativas longas, e não como polos autônomos de associação.

Essa particularidade lexical direciona a análise das três categorias que integram esta macro categoria: “Percepções sobre o Currículo Paulista”, “Desdobramentos para a prática pedagógica” e “Relação com o currículo oficial”. Articuladas entre si, essas categorias permitem responder a uma questão fundamental para os objetivos desta pesquisa: em que medida os professores de Educação Física compreendem as orientações do currículo oficial, incorporam-nas às suas práticas pedagógicas e utilizam esse documento como referência efetiva em seu trabalho cotidiano? Enquanto a Macro categoria I evidenciou aspectos relacionados ao que ocorre nas aulas práticas, e a Macro categoria II abordou as condições formativas que

favorecem ou dificultam o desenvolvimento do trabalho docente, esta terceira Macro categoria conclui o percurso analítico ao investigar a relação entre as diretrizes curriculares e sua concretização na ação pedagógica. Como será demonstrado, a articulação entre esses dois elementos apresenta fragilidades que se tornam mais evidentes quando as três categorias são examinadas de forma integrada, ultrapassando aquilo que uma análise individualizada de cada uma delas poderia revelar.

As falas desta primeira categoria mostram que a relação dos professores com o Currículo Paulista não é homogênea. Parte do grupo reconhece no documento uma referência para organizar conteúdos, competências e habilidades, destacando sua diversidade e a existência de uma sequência que auxilia o planejamento. Nessa perspectiva, o currículo funciona como apoio para romper com a ideia de que a EFE se resume ao esporte, e para assegurar um repertório comum entre as escolas da rede. O Quadro 12 reúne respostas obtidas exclusivamente do questionário, sem correspondência direta nos registros de diário de campo, o que já sinaliza que esta categoria capta, sobretudo, o discurso avaliativo dos professores sobre o documento, e não sua tradução observável em sala de aula.

Quadro 12: Percepções sobre o Currículo Paulista

Subcategoria	Descrição	Unidade de Registro
Conhecimento do documento	O professor demonstra conhecer ou desconhecer o Currículo Paulista	*"A BNCC e o Currículo Paulista facilitaram minha prática pedagógica ao oferecerem diretrizes claras sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas, garantindo maior organização no planejamento e promovendo a equidade entre as escolas"* *“A BNCC oferece diversidade”*
Avaliação positiva	O professor reconhece avanços nos documentos	*"Ficou organizado os conteúdos"* *“Facilitou porque ele não é burocrático, fácil entendimento”* *“Temos uma ordem e algo para nos basearmos”* *“Ajuda a quebrar a visão limitada de que a Educação Física é só esporte competitivo”*

Avaliação crítica	O professor questiona ou rejeita aspectos dos documentos	*"Conteúdos desconexos com temas que não complementam um ao outro dentro do bimestre"* *“Não condizem com a realidade dos alunos”* *“Sua implementação trouxe desafios, como a necessidade de constante estudo e adaptação, além da dificuldade de aplicar todas as propostas em realidades escolares marcadas principalmente por falta de recursos e turmas grandes”* *“A exigência dos conteúdos por bimestres é algo bem limitante quando não tem flexibilidade leva-se em contato o contexto da comunidade”* *“A BNCC e o Currículo Paulista aproximou em parte a realidade dos alunos. Não levaram em consideração as diferentes comunidades, suas necessidades que acaba não atendendo na formação do educando”*

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Na percepção dos professores investigados, a chegada do Currículo Paulista evidencia um cenário marcado por contradições. Ao mesmo tempo em que os documentos apresentam avanços relacionados à promoção da equidade, ao reconhecimento da cultura corporal e à organização dos conhecimentos curriculares, também revelam desafios quanto à sua efetiva implementação nos diferentes contextos educacionais. Os participantes apontam conteúdos considerados desconexos, rigidez na distribuição bimestral, dificuldade de adequação às condições da escola e pouca consideração pelas características das comunidades, avaliação crítica que se aproxima das discussões apresentadas por Neira (2018) e Boscatto (2016), para quem a prescrição curricular precisa dialogar com as experiências dos estudantes, o projeto pedagógico e o contexto local. É importante destacar que os dados não indicam rejeição absoluta aos documentos, mas uma demanda por maior autonomia para interpretar e reorganizar suas orientações, uma distinção relevante,

pois desloca o problema do campo da resistência docente para o campo da flexibilidade curricular.

Essa avaliação, ainda que crítica, permanece no nível do discurso sobre o documento. Cabe, então, perguntar: esse reconhecimento, parcial e contraditório, do currículo oficial se traduz em mudanças efetivas na prática pedagógica? É essa a questão que orienta a segunda categoria desta macro categoria.

O Quadro 13 mostra que as práticas docentes não podem ser classificadas apenas como esportivizadas ou não esportivizadas. Há movimentos de mudança, permanências e tentativas interrompidas por obstáculos: alguns professores relatam diversificação, adaptação à realidade dos estudantes e inclusão de dimensões históricas, culturais, motoras e atitudinais; outros mantêm referências centradas no futebol, em atletas e na história das modalidades; e há, ainda, aqueles que tentam ampliar os conteúdos, mas encontram resistência dos próprios estudantes.

Quadro 13: Desdobramentos para a prática pedagógica

Subcategoria	Descrição	Unidade de Registro
Mudanças percebidas	O professor identifica transformações na própria prática	*"Procuro sempre trazer a aula com a realidade dos alunos, através de combinados e práticas diversificadas"* *“Trabalho com meus alunos o desenvolvimento de habilidades motoras, consciência corporal, disciplina, respeito às regras e ao parceiro, além de aspectos culturais e históricos das lutas”* *“Brincadeiras lúdicas”* *“Acredito que a BNCC trouxe uma ampliação importante dos conteúdos, organizados nos eixos temáticos (esportes, jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas) e na valorização da cultura corporal de movimento”*
Ausência de mudanças	A prática permanece inalterada	*"* A cultura esportiva, principalmente o futebol *"* *“História, atletas principais”*
Tentativas frustradas	O professor tentou mudar mas encontrou obstáculos	*"Alunos que preferem práticas esportivas nas escolas”*

		“Existe resistência por parte de alunos maiores”

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Os relatos de mudança mostram apropriações importantes das orientações curriculares, especialmente quando o professor relaciona as práticas à realidade da turma, estabelece combinados, diversifica experiências e trabalha valores. Essas ações se aproximam da mediação dialógica discutida no referencial teórico e demonstram que a superação da esportivização não significa abandonar o esporte, mas deslocar o foco exclusivo do desempenho e ampliar os sentidos atribuídos às práticas corporais, retomando, aqui, a mesma distinção conceitual já estabelecida na Macro categoria I entre ensinar esporte e esportivizar a Educação Física. Por outro lado, a referência isolada à história de atletas ou à cultura do futebol não garante, por si só, uma abordagem crítica ou diversificada: a transformação exige articulação entre os conhecimentos sobre a prática, a vivência corporal e a reflexão sobre valores, contextos e formas de participação.

Os dados sugerem, portanto, um processo de transição: os documentos curriculares ampliaram o repertório reconhecido pelos professores, mas a concretização dessa ampliação permanece desigual e dependente de apoio formativo e de condições de trabalho, elo direto com o que já foi discutido na Macro categoria II. A subcategoria “Tentativas frustradas” é particularmente reveladora nesse sentido: ela evidencia que o reconhecimento do currículo (primeira subcategoria) e a intenção de mudança (esta segunda subcategoria) não bastam, por si só, para alterar a prática, quando faltam condições estruturais e formativas para sustentar essa mudança diante da resistência discente.

Resta, então, verificar se esse discurso de mudança, parcial, desigual, por vezes frustrado, encontra, de fato, correspondência na observação direta das aulas. É a essa verificação que se dedica a terceira e última categoria desta macro categoria.

A relevância desta última categoria para os objetivos da pesquisa reside no fato de que a relação entre prática docente e currículo oficial constitui um dos eixos centrais da investigação: compreender em que medida os professores de Educação Física traduzem, ou não, as orientações do Currículo Paulista em práticas pedagógicas concretas, e de que forma as permanências da esportivização se manifestam nessa relação. Diferentemente das duas categorias anteriores,

construídas, sobretudo, a partir do questionário, o Quadro 14 origina-se inteiramente dos registros de diário de campo, permitindo observar, e não apenas relatar, essa relação.

Quadro 14 – Relação com o Currículo oficial

Subcategoria	Descrição	UR no diário
Alinhamento declarado	Professor menciona o Currículo Paulista como referência	*"Conteúdo teórico sobra anabolizantes, utilizando os slides do material digital disponibilizado pela seduc"* *"Tema – jogos de tabuleiro, conteúdo – brincadeiras e jogos, objetivos – origem dos jogos. Utilizou os slides do material digital do currículo paulista"* *"Utilizou os slides do material digital do currículo paulista – tema da aula: esporte técnico-combinatório – o universo da Ginástica Artística"*
Alinhamento não declarado	Prática coerente com o Currículo Paulista sem menção ao documento	*"O professor retomou o conteúdo teórico da aula anterior – Anabolizantes; explicando que passaria um vídeo por aula sobre esse tema"* *"O professor estava utilizando os slides do material digital e registrava na lousa pontos importantes para os alunos copiarem no caderno"* *"Utilizou os slides do material digital – tema 3 – 4º bimestre"* *"O professor estava trabalhando a teoria sobre Práticas Corporais de Aventura na Natureza, utilizando os slides do material digital"*
Distância do currículo	Prática desvinculada das orientações curriculares	*"Nesses momento "livres", não há intervenção por parte do professor,*

		os alunos se organizam sozinhos e conduzem suas práticas, enquanto o professor utiliza esse tempo para organizar seu material” *“O professor deixou os alunos livres para brincarem do que quisessem, apenas dividiu a quadra em metade para os meninos e metade para as meninas. Como as meninas não se interessaram em ficar na quadra, o professor liberou a quadra toda para os meninos jogarem futebol”* *“Não houve relação entre teoria e prática, pois ao ir para a quadra, o professor deixou os alunos livres para fazer o que quiserem, alguns com futsal na quadra, outros em rodinha com a bola de vôlei e outros (a maioria) sentado, sem atividade”* *“Os alunos foram para a quadra com aula livre, alguns meninos jogando futsal, outros jogando vôlei e outros sentados”* *“Os alunos ficaram livres, um pouco no futsal, outros no vôlei, outros com bola de basquete, alguns pulando corda e outros sentados conversando”* *“No momento da parte prática, o professor deixou os alunos livres, 8 meninos jogaram futsal, 1 menino e 3 meninas jogaram vôlei na rede lateral da quadra e 3 meninas ficaram*

		jogando altinha no pátio, os demais (10 alunas), ficaram sentados conversando e/ou no celular” *“Ao chegar na quadra, o professor deixou os alunos livres: 10 meninos jogando futsal, 8 jogando vôlei na rede lateral e os demais sentados assistindo e/ou conversando”* *“Os alunos ficaram livres para jogar o que queriam, uns jogando futsal, vôlei e outros ficaram sentados conversando”*

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Foi possível observar, em primeiro lugar, a utilização explícita e declarada de materiais curriculares oficiais como suporte das aulas observadas. O registro "Utilizou os slides do material digital do Currículo Paulista, tema da aula: esporte técnico-combinatório, o universo da Ginástica Artística" demonstra uma situação em que o professor estruturou a aula a partir dos materiais digitais produzidos pela SEDUC-SP como desdobramento do Currículo Paulista, indicando alinhamento intencional e declarado com as orientações curriculares oficiais.

Em segundo lugar, observaram-se aulas em que se notou o uso dos materiais digitais do Currículo Paulista sem que o professor fizesse referência explícita ao documento curricular como fundamento de suas escolhas pedagógicas. Registros como "O professor retomou o conteúdo teórico da aula anterior, Anabolizantes; explicando que passaria um vídeo por aula sobre esse tema" e "O professor estava trabalhando a teoria sobre Práticas Corporais de Aventura na Natureza, utilizando os slides do material digital" revelam situações em que o professor utilizou os materiais curriculares oficiais como suporte da aula, mas sem problematizar ou referenciar explicitamente sua origem curricular para os alunos, o que não quer dizer exatamente que o professor não refletiu sobre suas escolhas e que não tinha intencionalidade pedagógica, ou seja, apenas informar aos alunos a origem do material trabalhado não indica intencionalidade, essa deve aparecer na mediação pedagógica do conteúdo trabalhado, o que nem sempre ocorre. Esse processo de incorporação não reflexiva é

exatamente o que Caparroz e Bracht (2007) identificam como um dos principais obstáculos à transformação da prática pedagógica na EFE, e dialoga diretamente com o achado lexicométrico desta macro categoria: se o próprio vocabulário do currículo oficial não se sustenta como núcleo autônomo no corpus, é coerente que, na prática observada, sua presença também apareça subordinada e, por vezes, silenciosa.

O aspecto mais significativo desta categoria, contudo, refere-se aos registros que evidenciam o distanciamento entre as práticas pedagógicas observadas e as diretrizes estabelecidas pelo currículo oficial, situação predominante nas aulas documentadas nos diários de campo. Anotações como “Nesses momentos ‘livres’, não há intervenção por parte do professor, os alunos se organizam sozinhos e conduzem suas práticas, enquanto o professor utiliza esse tempo para organizar seu material” e “Não houve relação entre teoria e prática, pois ao ir para a quadra, o professor deixou os alunos livres para fazerem o que quiserem” ilustram situações nas quais as atividades desenvolvidas se afastam significativamente das orientações curriculares propostas.

A frequência e a convergência desses registros permitem identificar uma regularidade na organização das aulas observadas: inicialmente, desenvolve-se um momento teórico, geralmente apoiado nos materiais digitais do Currículo Paulista; em seguida, ocorre uma etapa prática sem articulação com os conteúdos abordados anteriormente, na qual os estudantes são deixados livres para jogar na quadra, sem mediação docente ou direcionamento pedagógico relacionado ao tema da aula. Essa dinâmica aproxima-se das discussões de Darido (2020) e retoma, de maneira concreta, a denominada “lógica da livre disposição”, analisada anteriormente na Macro categoria I. A relevância desse resultado está em demonstrar que a aproximação com o currículo oficial se manifesta, sobretudo, na dimensão teórica do ensino, enquanto as atividades práticas continuam orientadas por uma lógica de livre organização dos estudantes (rola-bola), que favorece a permanência da prática esportiva, especialmente do futsal masculino.

Essa ruptura entre teoria e prática articula-se, mais uma vez, com a crítica de Caparroz e Bracht (2007) sobre a hipertrofia das discussões pedagógicas em detrimento das discussões didáticas na EFE. Os registros revelam que, mesmo quando o professor utiliza os materiais curriculares oficiais como suporte teórico da aula, ele não desenvolve estratégias didáticas para articular esse conteúdo teórico com a prática corporal, resultando em aulas organizadas em dois momentos

estanques e desconexos: o teórico, alinhado ao currículo, e o prático, distante dele. Essa categoria demonstra, assim, que as permanências da prática esportiva identificada como rola-bola (Darido, 2012), já discutida anteriormente, se manifestam precisamente nos momentos em que o professor se afasta das orientações curriculares oficiais, o que sugere que o currículo formal, quando efetivamente implementado, pode constituir um instrumento de resistência à essa prática, mas que sua implementação parcial e descontínua, restrita à teoria, é insuficiente para transformar a prática pedagógica concreta. O problema da esportivização e/ou do “rola-bola” na EFE, portanto, não se explica apenas pela relação dos professores com os documentos curriculares. Os registros indicam que conhecer as orientações do Currículo Paulista não garante, por si só, sua tradução em práticas pedagógicas concretas, uma vez que esse processo é atravessado por condições de trabalho identificadas na pesquisa, por exemplo: número de turmas, espaços e materiais disponíveis, expectativas da comunidade escolar e dos próprios estudantes. Trata-se, assim, de dificuldades e limites que se manifestam no cotidiano da prática, e não de uma condição individual dos docentes. Essa constatação reforça, mais uma vez, a centralidade da formação continuada como objeto de investigação e de intervenção no campo, entendida não como suprimento de uma carência dos professores, mas como espaço coletivo de reflexão que parta de seus saberes e das condições concretas em que atuam.

A leitura conjunta das três categorias que compõem esta macro categoria revela uma progressão significativa: os professores reconhecem o currículo oficial, ainda que de forma crítica e contraditória (primeira categoria); parte deles relata mudanças efetivas em sua prática a partir desse reconhecimento, embora essas mudanças sejam desiguais e, por vezes, interrompidas por obstáculos (segunda categoria); e, quando observados diretamente, verifica-se que esse alinhamento entre discurso e prática ocorre, majoritariamente, apenas na dimensão teórica da aula, dissolvendo-se no momento em que os alunos vão para a quadra (terceira categoria). Essa progressão, do discurso à intenção, da intenção à prática efetivamente observada, é, em si, o percurso analítico que confere a esta macro categoria sua relevância central para os objetivos desta dissertação.

Essa progressão, por sua vez, só pode ser plenamente compreendida à luz da convergência entre a estrutura estatística do corpus e a categorização qualitativa realizada pela Análise de Conteúdo, o que reforça a robustez dos achados desta

pesquisa como um todo. O primeiro nó de bipartição do dendrograma, que corresponde à divisão mais forte da CHD, separa as classes referentes à prática observada em quadra (Macrocategoria I) daquelas relacionadas ao conteúdo, à formação e ao currículo (Macrocategorias II e III). Antes de interpretar essa separação, é necessário considerar a composição do corpus. Ele reúne dois tipos de material produzidos em situações distintas: as respostas dos professores ao questionário e as narrativas da pesquisadora no diário de campo. Esses textos diferem em extensão, vocabulário e finalidade, e essas diferenças, por si sós, podem contribuir para a separação lexical observada. A primeira divisão do dendrograma expressa, em grande medida, a diferença entre os gêneros textuais que compõem o corpus, e não pode ser tomada isoladamente como evidência de uma tensão entre o que os professores relatam e o que fazem. Para discutir essa tensão de forma mais consistente, a comparação foi restrita aos dois professores que participaram tanto do questionário quanto da observação. Ambos os professores relataram no questionário um maior domínio e gosto pessoal pelo conteúdo esportivo, afirmando que esse conteúdo é o que mais aparece em suas práticas pedagógicas. No entanto, um dos professores, diversifica seu conteúdo para além dos esportes, diferente daquilo que declarou no questionário, onde os registros de suas aulas incluíram também lutas, ginástica e práticas corporais de aventura Nesses casos, em que é possível confrontar o relato e a prática dos mesmos participantes, observam-se aproximações e distanciamentos que dialogam com a distinção entre currículo prescrito e currículo praticado discutida ao longo desta análise, ainda que limitados ao recorte de dois docentes.

Da mesma forma, a separação, no segundo nó de bipartição, entre o discurso sobre carência formativa (Macro categoria II) e o discurso sobre conteúdos e materiais concretos (Macro categoria III) indica que a crítica dos professores à formação continuada não se confunde, lexicalmente, com a descrição do que efetivamente ensinam. Ou seja, a demanda por formação aparece como uma reivindicação relativamente independente do relato sobre a prática pedagógica cotidiana, reforçando a centralidade da formação continuada como uma das principais necessidades identificadas por esta investigação.

Por fim, a ausência de um núcleo lexical autônomo para o vocabulário relativo ao Currículo Paulista dentro da própria Macro categoria III corrobora um dos achados centrais desta dissertação: os documentos curriculares oficiais não constituem, para os professores participantes, um objeto de reflexão autossuficiente, mas uma

referência sempre evocada em função de demandas mais imediatas, o conteúdo que está sendo ensinado ou o material disponível para ensiná-lo. Esse achado, obtido por via estatística, confirma e aprofunda o que a Análise de Conteúdo já havia indicado qualitativamente: a implementação do currículo oficial depende menos do conhecimento do documento em si e mais da capacidade do professor de mediá-lo pedagogicamente diante das condições concretas de sua prática.

É precisamente esse diagnóstico, a lacuna entre o currículo prescrito, a formação disponível e a prática efetivamente observada, que fundamenta o momento seguinte desta investigação. Após a análise do que os professores responderam no levantamento diagnóstico e das observações das práticas atuais em sala de aula, ocorreu um momento de intervenção formativa junto aos professores participantes da pesquisa, em busca de debater e construir, coletivamente, orientações pedagógicas voltadas às unidades temáticas indicadas como mais desafiadoras, processo que deu origem à construção do recurso educacional desta dissertação, detalhado na seção a seguir.

6.4 Intervenção colaborativa na construção do recurso educacional

A intervenção vinculada à pesquisa responde à demanda ao reunir professores para discutir os resultados e elaborar propostas. Seu potencial formativo não está apenas no material final, mas no processo de reflexão, negociação e produção coletiva.

Considerando um dos tópicos indicados no Quadro 10, o preconceito mencionado em relação à dança, a resistência dos estudantes indica que as dificuldades são também culturais. Nesses casos, a mediação pedagógica precisa criar condições de participação segura, problematizar estereótipos e oferecer experiências progressivas. As contribuições de Freire (1996) e de Boldori (2022), já apresentadas anteriormente, ajudam a compreender que ensinar não é apenas demonstrar movimentos, mas estabelecer diálogo, reconhecer os saberes dos estudantes e produzir conhecimento com eles.

Esses achados orientam diretamente o recurso educacional: os planos de aula precisam prever alternativas de baixo custo, adaptações para diferentes espaços, progressões que não exijam domínio técnico inicial e articulação entre dimensões

práticas, conceituais e atitudinais. Dessa forma, o recurso elaborado colaborativamente responde às dificuldades relatadas sem transformar as condições adversas em impedimento permanente para a diversificação curricular.

A intervenção formativa foi organizada a partir das necessidades que atravessaram as três macro categorias. As dificuldades com dança, lutas, ginástica e práticas corporais de aventura, a busca por estratégias práticas, a necessidade de adaptação às condições de espaço e materiais, a resistência dos alunos e a valorização da troca entre pares constituíram referências para as reuniões com os professores e para a elaboração do e-book.

Para que essa etapa da pesquisa se concretizasse, a professora pesquisadora enviou um e-mail a cada um dos quatorze professores que responderam ao questionário (inclusive os dois que tiveram suas aulas acompanhadas e observadas), no dia 22 de julho de 2026, data em que eles retornavam ao trabalho após as férias do meio do ano. Nesse e-mail, eles foram informados sobre a participação espontânea e voluntária, bem como sobre a garantia de preservação de suas identidades e das escolas em que trabalham. Foram sugeridos dois encontros síncronos, na semana de 27 a 31 de julho, para a discussão dos resultados obtidos nas fases anteriores da pesquisa. Após o retorno dos professores, a professora pesquisadora identificou, dentre os que tinham interesse e disponibilidade em participar, duas datas oportunas para todos: 29 e 31 de julho, respectivamente quarta e sexta-feira, no período noturno. As reuniões aconteceram de maneira síncrona, via Google Meet, com cinco professores, dois do sexo masculino e três do sexo feminino. Desses cinco, três estão na faixa etária de 31 a 40 anos e dois na de 41 a 50 anos. Quanto ao tempo de docência, um deles atua na área de EFE de 5 a 10 anos, um de 15 a 20 anos, dois de 10 a 15 anos e um há mais de 20 anos. Todos os professores são efetivos ou estáveis e atuam em suas escolas há mais de três anos, o que sugere a preocupação de todos em participar desta pesquisa com o intuito de melhorar sua atuação na escola.

Na primeira reunião, a professora pesquisadora informou a todos sobre a necessidade de discutir as unidades temáticas de maior dificuldade de desenvolvimento nas aulas de EFE. Os professores foram levados a refletir e a se questionar sobre as questões mais desafiadoras e de maior dificuldade no exercício da profissão, de acordo com a sua realidade. Os dados do questionário revelaram maior dificuldade com a unidade temática Dança, informação que apareceu dez vezes no questionário (como respostas a duas perguntas do questionário: 20 e 27), contra

seis vezes para Lutas, duas para Ginástica e duas para Práticas Corporais de Aventura. A professora pesquisadora iniciou as discussões revelando aos professores que os docentes que responderam ao questionário haviam indicado maior dificuldade nessas unidades, mas não revelou qual delas apareceu mais. O objetivo dessa abordagem inicial foi deixar os professores participantes dessa etapa refletirem sobre suas práticas particulares, analisando sua realidade, a qual poderia refletir necessidades diferentes das dos demais nove professores.

Ao iniciarmos a reflexão, os professores relataram que suas maiores dificuldades aparecem nas Unidades Temáticas de Lutas e Dança, não havendo nenhuma menção às Práticas Corporais de Aventura. No caso das ginásticas, apontaram que acabam encontrando maneiras de adaptar as práticas com brincadeiras e com a construção de materiais alternativos (como maças e balangandãs de material reciclável); alguns relataram, ainda, possuir colchonetes (poucos), mas que, em atividades montadas em formato de circuito, conseguem trabalhar essa unidade de maneira razoável.

Os professores mencionaram que sentem dificuldades nessas unidades, pois não têm destreza e treinamento para a execução correta dos movimentos de algumas lutas e de danças, como as danças urbanas, por exemplo. No entanto, apesar das dificuldades encontradas com lutas, mencionaram que essa unidade temática pode ser trabalhada com jogos de oposição e que, se bem justificada e aproximada da cultura da luta em questão, é possível trabalhá-la de forma razoável. Surgiu, por exemplo, o boxe, luta de média distância e de percussão, para a qual é possível usar bexigas para tocar no adversário de forma lúdica e segura. Outro exemplo foi a esgrima, que pode ser contextualizada na teoria, com a prática feita com espaguete de piscina e tinta guache, utilizando coletes sobre a roupa. Então, após essa reflexão, os professores concluíram que, apesar de ser uma unidade temática que demanda estudo e conhecimento, Lutas é desafiadora, mas consideraram Dança ainda mais, o que coincide com a percepção particular da pesquisadora.

Refletindo sobre Danças, os professores apontaram como maiores desafios a vergonha de se expor na adolescência e a resistência por parte de alguns meninos que consideram a dança “coisa de menina”. Dessa maneira, por unanimidade, concluíram que uma reflexão mais aprofundada sobre essa temática traria maior contribuição para eles próprios e para outros professores da URE de Americana.

Eles também relataram perceber que, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos começam a ficar mais resistentes à prática da Educação Física, uns por não gostarem, sem motivo aparente, e outros por medo de serem ridicularizados pelos colegas. Essa discussão foi possível pela experiência profissional dos professores presentes, pois todos eles já passaram por quase todos os níveis de ensino, inclusive a professora pesquisadora que, atualmente, trabalha desde os anos iniciais (na rede privada) até os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (na escola estadual). Foi dessa discussão que surgiu a ideia de elaborar a Unidade Didática de Dança para o 6º e o 7º ano, com o objetivo de mostrar a eles outras maneiras de trabalhar essa unidade temática, a fim de "tentar" evitar o afastamento em anos posteriores. Essa ideia agradou muito à professora pesquisadora, que atua nesse nível de ensino há apenas um ano e meio e tem muito a aprender com seus colegas.

Uma discussão que surgiu e que merece ser citada foi a necessidade, apontada por todos os presentes, de formação continuada em forma de troca de experiências entre pares. Isso corresponde ao que já foi mencionado no referencial teórico desta pesquisa, segundo o qual as formações devem partir de dentro da escola, local em que os problemas são reais. Embora todos já tenham participado, pelo menos uma vez, da formação continuada oferecida pela SEDUC-SP, conhecida como Programa Multiplica, todos relataram a dificuldade de se expor nesses encontros síncronos e de compartilhar, sem medo ou vergonha, sua realidade diante de professores de todo o estado, visto que esse tipo de formação organiza turmas mistas de diferentes UREs, englobando todo o estado de São Paulo. Uma vez que esse tema tem total relevância para esta pesquisa, faz-se necessário abrir aqui um espaço para contextualizar essa forma de formação continuada.

O Programa "Multiplica SP" é o principal método institucional de formação continuada atualmente em vigor na rede estadual paulista. Coordenado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação "Paulo Renato Costa Souza" (EFAPE), subsecretaria vinculada à SEDUC-SP, o programa se estrutura em um modelo de formação entre pares, organizado em cascata: o Professor Especialista em Currículo (PEC Multiplica, como é chamado no programa) forma os Professores Multiplicadores, que, na sequência, formam os Professores Cursistas (São Paulo, 2025).

Esse modelo apresenta possibilidades e desafios para a discussão desenvolvida neste trabalho. De um lado, ao reconhecer o protagonismo dos docentes e estimular a troca de experiências entre professores que atuam no mesmo componente curricular, o Multiplica SP pode contribuir para uma apropriação mais crítica e contextualizada do Currículo Paulista. Isso pode acontecer porque o processo formativo se desenvolve a partir de pessoas que vivenciam e conhecem a própria cultura escolar da rede, em vez de depender exclusivamente de orientações provenientes de instâncias externas e verticalizadas (São Paulo, 2025). De outro lado, por estar fundamentado na circulação e na reprodução de conhecimentos entre os próprios professores da rede, muitos dos quais tiveram sua formação marcada pela predominância do esporte de rendimento na Educação Física, esse modelo também poderia contribuir para a manutenção de concepções e práticas pedagógicas já consolidadas. Outro ponto mencionado pelos professores foi que, por estarem sendo avaliados e, dependendo de como o professor Multiplicador conduz a formação, muitos acabam não se sentindo à vontade para expor sua realidade escolar e, nesse sentido, não conseguem ter certeza se o que todos ali compartilham realmente funciona na prática ou se respondem aos questionamentos propostos de acordo com o que os professores Multiplicadores querem ouvir.

Outro ponto levantado pelos professores, muito relevante ao analisar esse tipo de formação, é que a participação no programa também está vinculada à pontuação utilizada para a evolução funcional e a atribuição de aulas, informações que estão em consonância com a explicação sobre o programa nos canais oficiais do governo do estado (São Paulo, 2025). Dessa forma, a formação continuada passa a se inserir não apenas em uma perspectiva de aperfeiçoamento pedagógico, mas também em uma lógica relacionada à progressão na carreira docente e a uma “possível” garantia de trabalho na unidade de ensino de escolha dos professores. Esse detalhe foi apontado pelos professores como muito relevante, pois, desde a última atribuição de aulas (para o ano letivo de 2026), os professores que não tivessem atingido uma pontuação específica, determinada pela participação no programa, pela avaliação da equipe gestora e do corpo discente, entre outros critérios, poderiam ser remanejados para outra unidade escolar, mesmo sendo efetivos ou estáveis, caso o gestor de sua escola assim determinasse.

Outra informação a ser considerada é que o programa Multiplica SP começou recentemente, em 2023, sendo lembrado pelos professores que, na ocasião de seu

lançamento, não havia vagas para todos os que quiseram se inscrever, mas o programa foi, e continua sendo, cobrado pelo governo estadual no momento da pontuação do professor para a atribuição de aulas. Essa observação dos professores vai ao encontro do que a professora pesquisadora vivenciou na época, pois ela própria tentou se inscrever, mas não havia vagas para sua participação.

De acordo com São Paulo (2025), o programa se expandiu e se consolidou com novas turmas a partir de 2024, ano em que muitos professores da rede tiveram seus primeiros contatos com ele, inclusive a professora pesquisadora, que participou de duas edições em 2024, uma no primeiro semestre e outra no segundo, e pôde compartilhar das mesmas impressões de seus colegas quanto à forma de exposição e às cobranças em relação ao programa.

Ainda segundo São Paulo (2025), a partir de 2025 o programa passou por uma “repaginação”, conforme anunciou a própria SEDUC, integrando novos componentes e ampliando para 120 mil as vagas para professores cursistas.

Apesar desses dados, os professores observaram que, mesmo com essa ampliação, não há garantia de que todos consigam participar, visto que a formação precisa ocorrer fora do horário de aulas dos professores e que as vagas são oferecidas, primeiramente, aos professores ingressantes recentes de concurso público, pois o programa é obrigatório durante o estágio probatório, não garantindo vagas para os demais professores da rede. Essa informação foi confirmada pela professora pesquisadora, que tentou se inscrever no ano corrente, no primeiro semestre, para a formação do Ensino Fundamental anos finais, mas não havia mais vagas e, por fim, acabou fazendo a formação voltada para o Ensino Médio.

Embora os próprios professores reconheçam que esse pode ser um avanço no modelo de formação continuada oferecido pela rede, o programa ainda é muito recente, o que indica que provavelmente está em consolidação e pode não ter tido tempo de gerar impactos profundos e amadurecidos nas práticas pedagógicas dos professores participantes. Além disso, os professores reforçaram que formações por URE seriam mais eficazes, uma vez que se sentiriam mais à vontade para expor sua realidade de fato e falar abertamente com colegas mais próximos.

Toda essa discussão encerrou a primeira reunião síncrona, e os professores se comprometeram a refletir sobre a Unidade Temática escolhida para um novo encontro, dois dias depois.

No segundo encontro, os professores falaram sobre suas experiências com a Dança e sobre as dificuldades que encontravam, já citadas anteriormente. Um dos professores comentou que já havia trabalhado com Danças Urbanas, objeto de conhecimento determinado para o 6º e o 7º ano de acordo com o Currículo Paulista, enriquecendo muito a discussão. Ele mencionou que havia explorado esse conteúdo com seus alunos sem exigir que todos dançassem uns na frente dos outros, e que havia trabalhado com a cultura Hip-Hop, explorando seus componentes: MC, DJ, grafite e B-boys e B-girls. Nesse momento, abriu-se a discussão sobre o movimento ser ou não o objeto de estudo da Educação Física.

Essa discussão foi muito rica e os professores refletiram que essa forma de trabalho pode ser utilizada na EFE, uma vez que a disciplina está inserida na BNCC como um dos componentes da área de Linguagens, junto com Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte. Isso levou todos os presentes a concluir que os alunos podem se apropriar dessa cultura e apreciá-la, explorando o conteúdo da maneira que se sentirem mais confortáveis, sem terem de, necessariamente, reproduzir movimentos com os quais não se sintam seguros para a sala toda, contribuindo e aprendendo por meio de outras linguagens que não apenas a corporal.

Esse professor compartilhou com o grupo como foi o trabalho que realizou em sua escola. Ele reforçou que nem todo adolescente se sente confortável em realizar, diante dos colegas, movimentos que não domina; no entanto, pode se destacar no desenho, na composição de rimas ou na criação de ritmos, todos elementos que compõem a cultura Hip-Hop. O grupo discutiu alternativas para que todos experimentassem o movimento da dança, sem que tivessem que se expor diante da turma toda, o que pode ser desconfortável para alguns adolescentes, como já mencionado anteriormente. Uma das alternativas encontrada, foi propor a atividade em pequenos grupos, os quais os próprios alunos teriam autonomia para montar, respeitando a quantidade mínima de 6 estudantes e máxima de 8, por grupo. Todos os alunos podem e devem experimentar todos os elementos da cultura Hip-Hop em pequenos grupos, com maior conforto e segurança, principalmente, na questão dos movimentos de dança (objeto de estudo da EFE), no entanto, na apresentação final, fariam apenas na linguagem de maior domínio e segurança.

Decidido isso, o professor relatou ao grupo que, antes de iniciar o tema, havia percorrido a cidade fotografando paredes e muros com grafites, com a intenção de aproximar os alunos da cultura local e despertar ainda mais o seu interesse. A

proposta foi bem recebida pelos professores presentes, que passaram a debater e a construir coletivamente ideias para uma Unidade Didática de Danças Urbanas que contemplasse os diferentes elementos da cultura Hip-Hop.

Foi nesse momento que a professora pesquisadora percebeu que os muros da quadra de sua própria escola também possuem grafites, presentes em seu cotidiano de trabalho, mas que ela nunca havia relacionado ao conteúdo da Educação Física. Essa percepção, provocada pelo relato do colega e pela discussão coletiva, evidencia o potencial formativo do espaço colaborativo: a experiência compartilhada por um professor permitiu que outra docente, no caso, a professora pesquisadora, olhasse de modo diferente para a sua própria realidade e reconhecesse, em um elemento já disponível na unidade escolar, um recurso pedagógico relevante para o trabalho com a cultura local. A partir dessa reflexão, a professora pesquisadora passou a considerar a possibilidade de utilizar os grafites da quadra como ponto de partida para a problematização da cultura Hip-Hop, propondo aos alunos a leitura dessas imagens e a investigação de sua origem e de seus autores. Cabe ressaltar, contudo, que essa possibilidade se configura, até o momento, como uma aprendizagem incorporada ao planejamento, e não como uma prática já realizada em aula. Ainda assim, o episódio indica que a formação colaborativa pode produzir deslocamentos no modo como os professores percebem os recursos e o contexto de suas escolas, condição importante para que novas práticas venham a ser construídas.

A seguir, estão as figuras que retratam as imagens do muro da quadra da unidade de ensino da rede estadual em que a professora pesquisadora exerce sua docência.

Figuras 3 e 4 – Vista externa do muro da quadra



Fonte: Imagens do acervo da autora (2026)

Continuando a reflexão sobre como abordar esse tema, os professores partiram da ideia de iniciar a temática com uma breve introdução teórica sobre o assunto. Nesse momento, surgiu outra questão na discussão: usar ou não os slides prontos do material digital disponibilizado pela SEDUC. Ao refletirem sobre o assunto, os professores concluíram que, apesar de não gostarem do engessamento do currículo, com aulas predeterminadas, que já trazem os questionamentos que o professor deve fazer e as respostas que se espera que os alunos apresentem (como no exemplo do Anexo A), o material teórico é bom, atende à demanda aqui necessária e poderia ser utilizado, em parte, na constituição da aula teórica, como contextualização do tema. Cabe lembrar que eles, inclusive a professora pesquisadora, são “obrigados” pela rede a utilizar esse material; no entanto, consideraram que ele é bom e poderia colaborar com a elaboração do e-book.

O professor continuou a compartilhar sua experiência, relatando ao grupo que havia dado continuidade ao tema, explicando aos alunos os elementos que fazem parte da cultura Hip-Hop, anteriormente mencionados, e que iniciou com um rap de sua autoria, com o tema “A importância da escola”. Nesse momento, os professores tiveram a ideia de inserir no e-book um rap sobre a importância da dança na EFE. Para a elaboração da letra, o grupo recorreu à inteligência artificial generativa (ChatGPT), a partir de um comando que solicitava um rap voltado a estudantes do Ensino Fundamental, abordando a dança como prática corporal e expressão cultural. O texto gerado não foi incorporado de forma automática ao material. Os professores o leram e discutiram coletivamente, avaliando critérios utilizados, por exemplo: a adequação da linguagem à faixa etária dos alunos, a coerência com os conceitos trabalhados na unidade didática e a proximidade com a estética do rap e da cultura Hip-Hop. A partir dessa análise, foram realizadas adaptações, como: a substituição de termos genéricos por referências às danças urbanas estudadas.

No e-book, o rap assume a função pedagógica de introduzir a unidade de Danças Urbanas de forma lúdica e próxima da linguagem dos estudantes, servir de base para atividades de criação coreográfica, além de funcionar como material de apoio para a discussão sobre o papel da dança na EFE. O uso da ferramenta, portanto, foi mediado pelo julgamento pedagógico do grupo, que se responsabilizou pela seleção, pela adequação e pela finalidade do texto no material.

Na sequência, surgiu a ideia de ampliar a proposta para além dos quatro elementos do Hip-Hop, incluindo a questão da caracterização visual e, também, uma

sugestão de avaliação das atividades durante todo o processo de aulas, e não apenas no produto a ser apresentado no final. Ao final do segundo encontro, após muitas trocas e aprendizagens construídas em grupo, a professora pesquisadora ficou com a missão de registrar por escrito tudo o que foi construído por todos os presentes.

Foi criado um grupo de WhatsApp entre a professora pesquisadora e os cinco professores que participaram dessa fase da pesquisa, para facilitar a comunicação entre eles.

Dois dias depois, a professora pesquisadora enviou ao grupo um rascunho do material construído, para que os professores pudessem analisar se tudo o que ali estava coincidia com o que foi discutido nos encontros síncronos. Dessa atividade assíncrona, surgiu mais uma ideia: a de que, em todas as aulas, os professores usassem um beat como pano de fundo, sem qualquer rima, apenas para ambientar o tema da aula. Essa foi a única sugestão feita após a digitação do rascunho, e foi aceita por todos. Com a validação de cada um dos cinco professores que participaram dos dois encontros, o e-book foi finalizado.

Ressalta-se que, embora todos os professores colaboradores tenham mencionado possuir quadra em suas unidades de ensino, as aulas foram pensadas considerando que nem todos os professores dispõem de espaços grandes para aulas práticas.

A construção colaborativa desse recurso é coerente com os resultados porque evita tratar os docentes como simples aplicadores de prescrições. A unidade didática, contendo nove planos de aula, foi concebida como possibilidade aberta à adaptação, considerando número de estudantes, tempo de aula, recursos disponíveis e características da comunidade escolar. Essa opção é particularmente importante diante das críticas dos participantes à rigidez dos materiais e à pouca correspondência entre algumas propostas curriculares e a realidade das escolas.

Esse e-book preserva uma diferença fundamental evidenciada pela pesquisa: oferece um apoio, sem reproduzir um roteiro fechado. Ele contribui para a autonomia docente, com propostas que explicitam objetivos, habilidades curriculares, sugestão de vivência, problematização e avaliação, além de alternativas para contextos com poucos recursos. Assim, o recurso visa apoiar o planejamento sem substituir a análise e a decisão pedagógica do professor.

A intervenção e o recurso educacional constituem, assim, o desdobramento prático da investigação. O processo transforma os resultados em ação formativa, ao

mesmo tempo em que devolve aos participantes um recurso relacionado às dificuldades que eles próprios expressaram, incluindo aqui a professora pesquisadora. Essa articulação fortalece a identidade profissional do professor, valoriza os saberes construídos na escola e aproxima teoria, currículo e prática pedagógica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu de uma inquietação pessoal e profissional da professora pesquisadora diante da sua chegada recente aos anos finais do Ensino Fundamental, após vinte anos de atuação exclusiva nos anos iniciais, e da necessidade de compreender como seus pares, professores de Educação Física da Unidade Regional de Ensino de Americana, traduzem o Currículo Paulista em prática pedagógica cotidiana. A questão que orientou toda a investigação, analisar as percepções de professores de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual vinculada à Unidade Regional de Ensino de Americana sobre a esportivização em suas práticas pedagógicas, promovendo, à luz do Currículo Paulista, um processo de reflexão e intervenção colaborativa que possibilite identificar problemáticas e necessidades formativas e construir coletivamente um recurso educacional, encontrou, ao longo deste trabalho, respostas que não se resolvem em afirmações simples, mas que se organizam em torno de três grandes eixos, evidenciados tanto pela Análise de Conteúdo quanto pela análise lexicométrica complementar realizada no IRaMuTeQ.

A convergência entre a CHD e a categorização qualitativa desta pesquisa trouxe um achado estrutural que extrapola a simples organização metodológica dos dados: a divisão mais forte do corpus, seu primeiro nó de bipartição, separa a prática observada em quadra de todo o discurso sobre conteúdo, formação e currículo. Essa separação não é um artefato estatístico, mas a própria expressão lexical da tensão entre currículo prescrito e currículo praticado, central para os objetivos desta investigação. Os professores participantes, em sua maioria, reconhecem o Currículo Paulista como referência organizativa, ainda que de forma crítica e contraditória, relatam intenções de mudança em sua prática, mas, quando observados diretamente em suas aulas, revelam que esse alinhamento costuma se restringir majoritariamente à dimensão teórica, dissolvendo-se no momento em que os alunos vão para a quadra.

Essa dissolução não ocorre por acaso, nem pode ser atribuída a uma resistência individual ou a um suposto desinteresse docente. A Macro categoria I (Prática pedagógica em aula: organização e comportamento) evidenciou que a permanência da prática esportiva, vinculada ao rola-bola, se manifesta simultaneamente na seleção de conteúdos, na organização temporal da aula, sobretudo na reserva recorrente de períodos de prática livre, predominantemente

esportiva e sem mediação pedagógica intencional, como também, nas formas de participação dos alunos, marcadas por padrões estruturais de exclusão por habilidade, por gênero e por desinteresse. A Macro categoria II (Carência formativa e formação continuada) revelou que essas permanências são sustentadas por condições concretas de trabalho, falta de materiais, espaços inadequados, turmas numerosas, insegurança técnica em conteúdos como dança e lutas, e por um modelo de formação continuada ainda marcado pela pontualidade e pela desarticulação com o cotidiano escolar. E a Macro categoria III (Conteúdos, materiais e currículo oficial) demonstrou que o próprio vocabulário curricular, "Currículo Paulista", não possui autonomia lexical no discurso docente, aparecendo sempre subordinado a um conteúdo específico ou a um recurso concreto, o que confirma que os documentos oficiais não constituem, para os professores investigados, um objeto de reflexão autossuficiente, mas uma referência evocada em função de demandas mais imediatas.

Em síntese, esta pesquisa permite afirmar que a esportivização não decorre da simples presença do esporte no currículo, mas da adoção dos códigos do esporte de rendimento como orientação das aulas, com ênfase no desempenho, na seleção dos mais habilidosos e na vitória. O esporte pode, e deve, integrar uma Educação Física crítica e inclusiva quando tratado como conteúdo educativo, ressignificado pela escola e mediado pedagogicamente. Os dados mostraram, contudo, que essa lógica se manifesta tanto em aulas com pouca organização didática, em que o tempo livre e o “rola-bola” favorecem a participação dos mais hábeis, quanto em propostas planejadas que adotam o rendimento como referência. Por isso, a superação da esportivização não depende de retirar o esporte do currículo, nem apenas de ampliar o planejamento, mas de que a intencionalidade pedagógica esteja orientada por critérios formativos que garantam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, em todos os conteúdos da cultura corporal de movimento, inclusive no esporte.

Coerente com a natureza aplicada do Mestrado Profissional e com a perspectiva de uma formação continuada construída a partir da escola e dos saberes docentes, esta pesquisa não se limitou a identificar as permanências da esportivização. Ela se desdobrou em uma intervenção colaborativa com cinco professores da rede de atuação da pesquisadora, da qual resultou a construção coletiva de um e-book educacional voltado à Unidade Temática Dança.

Essa escolha não foi arbitrária: a Dança emergiu, tanto no questionário quanto nos encontros síncronos de intervenção, como a unidade temática de maior dificuldade entre os professores da URE de Americana, atravessada por questões que extrapolam o domínio técnico, a vergonha de se expor na adolescência e o preconceito de que dança seria "coisa de menina" revelam que as dificuldades relatadas são, também, culturais, exigindo da mediação pedagógica a criação de condições de participação segura, a problematização de estereótipos e a oferta de experiências progressivas.

O processo de construção do recurso educacional evidenciou, na prática, o que a literatura sobre formação continuada já apontava teoricamente: a reflexão coletiva entre pares, ancorada na experiência concreta de um professor que já havia trabalhado com sucesso as Danças Urbanas em sua própria escola, revelou-se mais potente do que a simples apresentação de conteúdos prontos. A opção por não entregar um roteiro fechado, mas planos de aula adaptáveis a diferentes realidades de espaço, material e composição de turma, respondeu diretamente às críticas dos participantes à rigidez dos materiais digitais distribuídos pela SEDUC-SP, os quais, ao pré-determinarem tempos, falas e respostas esperadas dos alunos, reduzem substancialmente a autonomia docente. Nesse sentido, o e-book construído não pretende resolver, por si só, as permanências da prática esportiva desvinculadas de intencionalidade docente ou mesmo, práticas associadas ao rola-bola, identificadas nesta pesquisa, mas oferecer um apoio concreto que amplia a autonomia do professor para mediar criticamente um dos conteúdos mais desafiadores do currículo, sem exigir domínio técnico perfeito como pré-condição para o ensino.

Um achado que emergiu de forma não planejada, mas particularmente relevante para os objetivos desta pesquisa, foi a discussão espontânea sobre o Programa Multiplica SP, principal modelo institucional de formação continuada atualmente em vigor na rede estadual paulista. Embora estruturado sobre o princípio da formação entre pares, o que teoricamente poderia favorecer uma apropriação mais crítica e contextualizada do Currículo Paulista, os professores participantes relataram dificuldades de se expor em turmas mistas que reúnem profissionais de todo o estado, além de apontarem a vinculação da participação à pontuação para evolução funcional e atribuição de aulas como um fator que desloca a formação continuada de uma lógica de aperfeiçoamento pedagógico para uma lógica de progressão na carreira.

Esse achado reforça, por via distinta, a mesma conclusão já indicada pela análise lexicométrica: a demanda dos professores por formações organizadas em nível de URE, entre pares que compartilham a mesma realidade regional, aponta para a necessidade de modelos formativos mais próximos do cotidiano escolar concreto, precisamente o tipo de intervenção que esta pesquisa buscou realizar, ainda que em escala reduzida, ao reunir professores da própria região para refletir coletivamente sobre suas dificuldades compartilhadas.

Os objetivos específicos delineados no início desta investigação foram integralmente contemplados. Identificou-se como os professores compreendem as unidades temáticas e as orientações do Currículo Paulista, revelando uma compreensão predominantemente funcional, mas atravessada por críticas pertinentes à rigidez da distribuição bimestral e à desconsideração das especificidades comunitárias. Analisou-se o espaço ocupado pelo esporte no planejamento anual, constatando sua permanência como referência central, ainda que conviva com um repertório de conteúdos mais diversificado do que o inicialmente relatado pelos próprios professores. Examinou-se a mediação docente, identificando tanto indícios de permanência quanto de superação da lógica esportivizada, a depender fundamentalmente da presença ou ausência de intencionalidade pedagógica. Identificaram-se as dificuldades didático-pedagógicas, estruturais e formativas que interferem na diversificação das práticas corporais. E, por fim, construiu-se, em diálogo direto com os professores participantes, um e-book educacional voltado à unidade temática indicada como mais desafiadora, cumprindo, assim, a dimensão interventiva própria do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

Esta pesquisa possui limites que devem ser reconhecidos. O número de participantes, quatorze respondentes ao questionário, dois professores observados em suas aulas e cinco participantes da intervenção formativa colaborativa, não permite generalizações para toda a rede estadual paulista, ainda que ofereça uma compreensão aprofundada e contextualizada da realidade de uma URE específica, coerente com a natureza qualitativa e exploratória da investigação. A observação de aulas restrita a apenas dois professores, embora tenha permitido um olhar mais detido sobre a relação entre discurso e prática, limita a extensão das conclusões sobre a organização didática ao conjunto mais amplo de participantes do questionário.

Sugere-se, para pesquisas futuras, a ampliação do número de professores acompanhados em observação direta, a investigação comparativa entre diferentes

Unidades Regionais de Ensino do estado de São Paulo e, especialmente, o aprofundamento sobre os efeitos de médio e longo prazo de modelos de formação entre pares (como o Programa Multiplica SP) sobre a prática pedagógica efetiva em Educação Física, uma vez que se trata de uma política ainda recente e em processo de consolidação. Seria igualmente relevante investigar a aplicação e os efeitos concretos do e-book construído nesta pesquisa junto a professores que não participaram de sua elaboração, verificando em que medida um recurso formativo construído coletivamente, mas por outras mãos, mantém sua capacidade de ampliar a autonomia docente.

Em síntese, esta pesquisa demonstra que a superação da esportivização na EFE não se resolve pela simples existência de documentos curriculares que ampliem, no papel, o objeto de conhecimento do componente. O Currículo Paulista funciona, para os professores investigados, mais como referência organizativa do que como instrumento efetivo de transformação cotidiana, o que evidencia que a formação continuada, quando desarticulada das condições concretas de trabalho e da realidade vivida pelos docentes, tem alcance limitado para alterar práticas pedagógicas consolidadas ao longo de décadas de tradição esportivista.

Ao mesmo tempo, esta investigação revela que mudança é possível quando professores dispõem de espaço, tempo e condições para refletir coletivamente sobre sua prática, como evidenciou o próprio processo de construção do e-book, no qual a experiência concreta de um colega bastou para transformar a percepção do grupo sobre a viabilidade de trabalhar um conteúdo até então considerado inacessível. Espera-se, assim, que os resultados desta dissertação, bem como o recurso educacional dela decorrente, possam contribuir não apenas para a reflexão dos professores da URE de Americana, mas para o debate mais amplo sobre os desafios da implementação curricular na Educação Física brasileira, reafirmando a centralidade da voz docente, e da formação continuada construída a partir dela, na transformação de uma Educação Física Escolar mais crítica, inclusiva e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. S.; LOPES-FUJIHARA, A. de C. O que os mestrados profissionais têm a nos ensinar: análise de uma proposta. Motricidades. **Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 146–161, 2021. DOI: 10.29181/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p146-161. Disponível em: https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p146-161. Acesso em: 15 out. 2025.

AMUSQUIVAR, S. de O. **A educação física no currículo paulista**: uma análise pós-estrutural. 2025. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2025.

BAGATINI, Gabriela Zucki; SOUZA, Maristela da Silva. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, abr./jun. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e55279. Acesso em: 14 jun. 2026.

BAGNARA, I. C. **Abordagens Pedagógicas da Educação Física nas escolas públicas de Erechim, RS**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

BAGNARA, I. C. Abordagens pedagógicas da educação física escolar: panorama da escola pública. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [*s. l.*], v. 8, n. 2, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ivan-Bagnara/publication/338198251_ABORDAGENS_PEDAGOGICAS_DA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_Panorama_da_escola_publica/links/5e069437a6fdcc2837437fcb/ABORDAGENS-PEDAGOGICAS-DA-EDUCACAO-FISICA-ESCOLAR-Panorama-da-escola-publica.pdf. Acesso em: 03.mai.2025

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

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [*s. l.*], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363. Acesso em: 07.set.2025

BETTI, M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental, Ruim com Ela, Pior sem Ela. *In*: CENTRO ESPORTIVO VIRTUAL. **Blog do Cev**. [*S. l.*], 01 de maio 2017. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56084298/BLOG_BNCC_Ruim_com_ela_pior_sem_ela-libre.pdf?1521286437=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DBase_Nacional_Comum_Curricular_BNCC_de_E.pdf&Expires=1761513682&Signature=WNNsaXLGUTlVUakGcvY79qctw2sZEHcDB-vytiApBTSAHzoP4owtnAO8uh7n-qUwz5a7vFqCrzqpJJ2e84~WWBBsYnLk1mye9ADEj9qEFSucKZun2355aFf5qyCrC5-CkobVKBM45y9XgumeXNvOmxcIrFrjDx-0RP9Ur46W85y-9bpMQ-C90Z5IrccFA4rTlXdziB22CxbVKwALp0ci6ImsHmfvk~gY5IrYdZ3DqjlG5QH7marLk82ZaWLgpzPY4UkRIOss7A5ZgjcQUatlfzQGdOxeKegLxP-

BydUAkpcVpyzAp9P2eSo6Kr1FqvukqW5ZV9W~MQsB2sTGt7oOAQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 12.ou.2025

BETTI, M. A versão final da base nacional comum curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista brasileira de Educação Física**, [*s. l.*], ano 5, v. 1, p. 156-175, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329244831_A_VERSAO_FINAL_DA_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_DA_EDUCACAO_FISICA_ENSINO_FUNDAMENTAL_menos_virtudes_os_mesmos_defeitos. Acesso em: 02 mar. 2025.

BOLDORI, GABRIEL ZIEL, et al. "Educação Física escolar e mediação pedagógica: uma revisão sobre a produção do conhecimento." **Motrivivência**. Florianópolis. Vol. 34, n. 65, p. 01-22, 2022. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/255509/001147735.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 16 abr. 2026

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96–112, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p96. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96. Acesso em: 5 out. 2025.

BRACHT, Valter et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 11-37, abr./jun. 2012. DOI: 10.22456/1982-8918.30158. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/30158. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a Base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Versão Final. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CAMARGO, Brigido Vizeo; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: https://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16. Acesso em: 22 set. 2026

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. ISSN 2179-3255. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53. Acesso em: 16 jul. 2026.

DAMIANI, Iara Regina; MELO, Cristiane Ker de. Desafios na formação continuada: lidando com a complexidade da rede de ensino. **Motrivivência**, ano XVIII, n. 27, p. 139-153, dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/2268/3861. Acesso em: 14 jun. 2026.

DARIDO, S. C. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. *In*: DARIDO, S. C. (org.). **Cadernos de Formação**: Conteúdos e Didática de Educação Física. São Paulo. [*s.n.*], 2012. p. 34-50. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62356689/CONCEPCOES_SBRE_ED_FISCA_ESCOLAR20200313-24627-kxuykl-libre.pdf?1584211009=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDiferentes_Concepcoes_Sobre_o_Papel_da_E.pdf&Expires=1746372911&Signature=SKjpq5uBoq~ht~wGmlhsU43uoJ4St3YKkt9qpZcFEiYJIfRGanh20p15APf8eQuQHZOPCCoQxr0JQlmjSEuzBtSR2D4iROfjK~uAdOaYDhLng0LjhSHKATSvP65W5zeGmPCg9GMSR6nHA~te-UUlHpkXnmhUHaCFXqTQo~F7bGMRVKa9SFCoin5fvPhhJK1Nx~F8keAAJbIThSHqHzLarMfu2hVUfjOIOd0ErBgI4g6K2j8Zk0fnaX~ZrGN01KepGlj5UfMQQ-AEunbvGN8OEbI1m0mXMcAKjhfcMrHYzuWRCGUCVpcSye-crxJVBeG~HSkbik9NYjhRLOVjq9a1Aw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 01.Mar.2025

DARIDO, S. C. *et al*. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 16, p. 21-33.

DARIDO, S. C. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. *In*: ALBUQUERQUE, D. I. de P. (org.). **Desafios da Educação Física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 28-45.

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

DIAS, A.; SILVA, T. S. Educação Física Escolar: Proposta curricular e estruturação de conteúdos para o ensino fundamental – anos finais da educação básica. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**. [S. l.], v. 12, p. 3–19, 2025. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/392. Acesso em: 26 out. 2025.

FALKEMBACH, E. M. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**, Ijuí, RS, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987. Disponível em: https://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2011.85.9-14. Acesso em: 10 jun. 2024.

FERREIRA, L. A. O ensino do conteúdo esporte na educação física escolar: Desafios e possibilidades. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 7-18, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Lilian-Ferreira-7/publication/373448295_O_ENSINO_DO_CONTEUDO_ESPORTE_NA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_DESAFIOS_E_POSSIBILIDADES/links/60abca08299bf1031fc82a09/O-ENSINO-DO-CONTEUDO-ESPORTE-NA-EDUCACAO-FISICA-ESCOLAR-DESAFIOS-E-POSSIBILIDADES.pdf. Acesso em: 07.set.2025

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos; COSTA, Bruno de Oliveira. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira**

de Ciências do Esporte, v. 37, n. 3, p. 289-298, jul./set. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.01.002. Acesso em: 14 jun. 2026.

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

GEREZ, Al. G.; DAVID, P. A. Teorias do currículo e as tendências pedagógicas da educação física escolar: de onde viemos e para onde vamos?. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [*s. l.*], 2009. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1723/1317. Acesso em: 02 mar. 2025.

GONZALEZ, F. J. Educação física escolar: entre o “rola-bola” e a renovação pedagógica. *In*: ALBUQUERQUE, D. I. de P. (org.). **Desafios da Educação Física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148.

GONZALES, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES - Núcleo de educação aberta e a distância, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

IMPOLCETTO, F. M.; MOREIRA, E. C. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, [Cuiabá], v.27, e 15228, p. 1-14, 2023.

INTRODUÇÃO ao método de Marx. [*S. l.*: *s. n.*], 2016. 1 vídeo (240 min). Publicado pelo canal de Ivanete Boschetti. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2WndNoqRiq8. Acesso em: 28 fev. 2025.

INTRODUÇÃO ao método de Marx. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (120 min). Publicado pelo canal de Ivanete Boschetti. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Dl3Yocu-1oI. Acesso em: 01 mar. 2025.

LASCANO PINTO, C. L.; BENTO BARREIRO, C.; DO NASCIMENTO SILVEIRA, D. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, Pelotas, v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19. Acesso em: 14 jun. 2026.

LEAL, Simone das Graças; BORGES, Maria Célia; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. **Discussão sobre formação de professores, inicial e continuada e a relação com a nova BNCC**. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados, v. 9, n. 26, p. 6-21, maio/ago. 2019.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da "Teoria do Reconhecimento" de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul./set. 2016. DOI: 10.22456/1982-8918.60228. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/60228. Acesso em: 17 jul. 2026.

MINAYO, M. C. De S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, J. H. de L.; MAGALHÃES, C. H. F. BNCC e suas concepções político-pedagógicas para a educação e educação física: algumas aproximações. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, vol. 33 n., p. 1-14, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v33n66/1981-8106-eduteo-33-66-e3.pdf. Acesso em 25.out.2025

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [*s. l.*], v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?format=html&lang=pt. Acesso em: 18 mar.2025.

Percurso Planejamento Ano Letivo 2026 - Ed. Física AF [*S. l.*: *s. n.*], 2025. 1 vídeo (15 min). Publicado pelo canal de AVA-EFAPE. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Me0UEdVS8Dw&t=12s

QUEIROGA, Taymara Cristina Costa; SILVA, Marcília de Sousa. Concepções dos professores de Educação Física relacionadas à formação continuada e às novas tecnologias. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 25, 5 de julho de 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/25/concepcoes-dos-professores-de-educacao-fisica-relacionadas-a-formacao-continuada-e-as-novas-tecnologias. Acesso em: 14 jun 2026

SANSOLOTTI, Simone de Oliveira; COELHO, Marcus Nascimento. **O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo**. Avanços & Olhares, Barra do Garças, n. 3, p. 205-219, ago. 2019. Disponível em: https://revista.institutoiesa.com/arquivos/182. Acesso em: 14 jun. 2026.

SANTOS, Cristiano Felix et al. **Cultura Corporal do Movimento e a Inclusão nas Aulas de Educação Física**. Revista Gestão Universitária. Disponível em: http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/cultura-corporal-do-movimento-e-a-inclusao-nas-aulas-de-educacao-fisica, 2017. Acesso em: 14 jun. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em Ação**: Ensino Fundamental – Anos Iniciais. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em Ação**: Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019b.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**: Etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo** (EFAPE). Sobre o programa Multiplica SP. São Paulo: SEDUC, 2025. Disponível em: https://multiplicasp.educacao.sp.gov.br/sobre-o-programa/. Acesso em: 8 ago. 2026

SICHELERO, Junior Jonas; REZER, Ricardo. Formação continuada em Educação Física: algumas reflexões... **Motrivivência**, Florianópolis, n. 40, p. 25-40, jul. 2013. DOI: 10.5007/2175-8042.2013v25n40p25. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p25. Acesso em: 15 jul. 2026.

SILVA, E. L. Da ; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2005.

SILVA, Ribamar Nogueira da. **Educação Física Escolar e o conceito de cultura: primeiras aproximações**. In: V SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (SEMEF), 5., 2016, São Paulo. Anais... São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da USP, 2016. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/ribamar.pdf. Acesso em: 14 jun. 2026.

SOARES, Carmen Lucia et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TEIXEIRA, P. C.; BRANCO, J. C. S. BNCC: Convergências e Divergências. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [*s. l.*], v. 22, n. 5, p. 693–701, 2021. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n5p693-701. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9053. Acesso em: 10 out. 2025.

VIEIRA, Martha Bezerra. A importância dos jogos cooperativos como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física infantil. EFDeportes.com, **Revista Digital, Buenos Aires**, ano 17, n. 176, jan. 2013. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd176/jogos-cooperativos-nas-aulas-de-educacao-fisica-infantil.htm. Acesso em: 14 jun. 2026.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA

Como instrumento de pesquisa, escolhi o questionário, a ser realizado com professores de educação física da rede estadual de ensino da Diretoria Regional de Ensino de Americana, que compreende as cidades de Americana, Santa Bárbara D'Oeste e Nova Odessa. As perguntas desse questionário foram elaboradas por mim, de acordo com o tema a ser pesquisado e explorado.

Bloco 1: Identificação e formação acadêmica

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Onde cursou sua graduação?
4. Qual é o tipo de sua graduação? (Bacharelado, Licenciatura, Licenciatura plena)
5. Sua graduação foi realizada de forma: Presencial, Ensino a distância, Híbrida.
6. Possui outra graduação, além da educação física?
7. Se sim na questão anterior, qual?
8. Além da graduação, fez algum outro tipo de aperfeiçoamento da área? (curso de extensão, especialização, mestrado, doutorado, nunca realizei nenhum curso de aperfeiçoamento)
9. Sua formação na graduação foi suficiente para que você se sentisse apto a ingressar como professor na escola?

Bloco 2: Ingresso e atuação na área de Educação Física Escolar

10. Há quanto tempo atua como professor de educação física escolar?
11. Você atua em outra profissão concomitantemente?
12. Se você respondeu sim na questão anterior, em qual profissão atua também?
13. Qual seu regime de atuação? (Efetivo - ingresso via concurso público, Categoria F – estável, Contrato Temporário)
14. Em quantas escolas você trabalha atualmente? Com qual carga horária em cada uma delas?

15. Você acumula cargo em mais de uma escola ou rede? (Não, Sim – outra estadual, Sim – rede municipal, Sim – rede privada, Sim – outras opções)

16. Em que modalidade da educação básica você atua? (Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio)

17. Esse nível foi sua escolha? Por quê?

Bloco 3: Prática Pedagógica

18. Como foi o seu ingresso na escola? Foi recepcionado por quem? Houve alguma orientação específica por parte da equipe gestora? Diretoria de Ensino?

19. Quais conteúdos costuma abordar com suas turmas?

20. Você tem dificuldades em trabalhar com algum conteúdo?

21. Você consegue implementar a proposta curricular em suas aulas? Se não, quais as dificuldades e/ou implicações enfrentadas?

22. Em caso negativo, como é o seu planejamento?

23. A vinda do Currículo Paulista facilitou sua prática pedagógica? Justifique sua resposta

24. Você tem total compreensão de todas as unidades temáticas presentes nos documentos?

Bloco 4: A esportivização na educação física

25. O que você entende por *esportivização* na Educação Física escolar?

26. Em sua prática docente, há predominância de conteúdos esportivos? Por quê?

27. Há algum fator que dificulta o trabalho com unidades temáticas como Dança, Lutas, Ginástica ou Brincadeiras?

28. Você acredita que as unidades temáticas do Currículo Paulista deixaram o conteúdo da educação física menos esportivista?

29. Quanto tempo o esporte ocupa no seu planejamento anual (em porcentagem)?

30. O que você trabalha com seus alunos no Eixo Temático de Lutas?

31. O que você trabalha com seus alunos no Eixo Temático de Ginástica?

32. O que você trabalha com seus alunos no Eixo Temático de Dança?

33. Após a implementação do Currículo Paulista você participou de algum curso de formação?

34. Você sente necessidade de formação continuada sobre as unidades temáticas do Currículo Paulista em Educação Física? Em quais aspectos?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Estudo**: PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A ESPORTIVIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA INTERVENÇÃO COLABORATIVA**

Pesquisadora responsável: Gisele Mantovani

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá, querido(a) professor(a)! O (A) senhor (a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa de Mestrado vinculada ao programa de mestrado profissional da educação física escolar (PROEF) da UNESP de Rio Claro - SP. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável pelo estudo. A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo da pesquisa é analisar como os professores da Unidade Regional de Ensino de Americana da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, compreendem e aplicam os conteúdos essenciais do Currículo Paulista sem que o foco seja exclusivamente o Esporte e em quais conteúdos eles demonstram maior insegurança e falta de conhecimento.

Caso o(a) senhor (a) aceite participar da pesquisa, irá responder um formulário via Google forms sobre sua formação e atuação docente junto a escolas estaduais da Unidade Regional de Ensino de Americana. O (A) senhor (a) deverá pensar sobre como são suas aulas e como aplica os conteúdos do Currículo Paulista em suas aulas. Após o preenchimento do formulário, caso concorde com a próxima fase, a professora pesquisadora acompanhará algumas de suas aulas, observando como você aplica o conteúdo com os alunos. Todas as informações obtidas pela professora pesquisadora serão sigilosas e seus dados pessoais e profissionais não serão expostos.

Como em toda pesquisa, esta também implica em riscos aos seus participantes, sendo estes, os possíveis constrangimentos decorrentes da leitura de textos pessoais por terceiros a quem não haviam sido dirigidos originalmente, na medida em que o trabalho pode expressar ideias, opiniões, perspectivas e aspectos pessoais. Assim como possível desconforto em compartilhar as informações contidas no trabalho final para fins diferentes daquele em que o mesmo foi produzido, no caso, como objeto de análise desta pesquisa. Por fim, também pode causar desconforto a possibilidade das análises e interpretações, por meio da abordagem de categorias de codificação, não estarem em concordância com as concepções idealizados pela autora. Nos comprometemos a esclarecer o compromisso ético da pesquisa e quaisquer dúvidas relativas aos riscos, assim como a tomar todas as precauções para que suas ocorrências sejam mitigadas.

Contudo, essa pesquisa pode trazer benefícios, onde sua participação ajudará a professora pesquisadora a compreender melhor como os professores de educação física aplicam os conteúdos do Currículo Paulista em suas aulas e quais as facilidades

e dificuldades nessa aplicação, trazendo reflexões importantes para a área de atuação dos professores sobre como superar os desafios diários com os conteúdos.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo a respeito dos procedimentos envolvidos. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Gisele Mantovani, pelo telefone [redacted], ou pelo e-mail: [redacted]. Se o (a) senhor (a) decidir participar, por favor, assine este documento em duas vias, onde, uma cópia ficará com o (a) senhor (a) e a outra com a professora pesquisadora.

Dados sobre a Pesquisa:
Título do Projeto: Perspectivas docentes sobre a esportivização na educação física escolar: uma intervenção colaborativa
Pesquisadora Responsável: Gisele Mantovani
Cargo/função: Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF
Dados para Contato: [redacted] / [redacted]

Orientadora: Profa. Dra. Soellyn Elene Bataliotti
Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Cargo/Função: Profa. colaboradora do PROEF e assessora pedagógica no CDeP3
Endereço: [redacted]
Dados para Contato: [redacted] e-mail: [redacted]

_____ Nome do (a) participante _____ Assinatura do (a) participante	Data: _____/_____/_____

Eu, Gisele Mantovani, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE AMERICANA

CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito que Gisele Mantovani, RG [redacted], mestranda regularmente matriculada no Programa de no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), sob a orientação da Profa. Dra. Soellyn Elene Bataliotti, docente na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), desenvolva a pesquisa intitulada "Com o advento da BNCC as práticas profissionais superaram o esportivismo?", tal como foi submetida a Plataforma Brasil, sob a coordenação da docente supracitada.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para o seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Que não haverá nenhuma despesa para os professores participantes e atuantes nessa diretoria de ensino no decorrer dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, tenho a liberdade de retirar a minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem autorização alguma.

A referida pesquisa será realizada junto aos professores de educação física atuantes nas escolas estaduais supervisionadas por essa Diretoria de Ensino, por meio de questionário on-line e observação de aulas não-participativa e, somente poderá iniciar, a partir da Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição universitária na qual esta pesquisa está alocada – UNESP/IB-RC.

Ao mesmo tempo, autorizo que o nome dessa instituição possa constar no relatório final , bem como em publicações futuras, sob a forma de artigo científico. Tendo assegurado que os dados coletados nesta instituição serão tão somente utilizados para a realização deste estudo e mantidos em sigilo absoluto, conforme determina o item III.2 "f" da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Americana, ___de _____de 2025

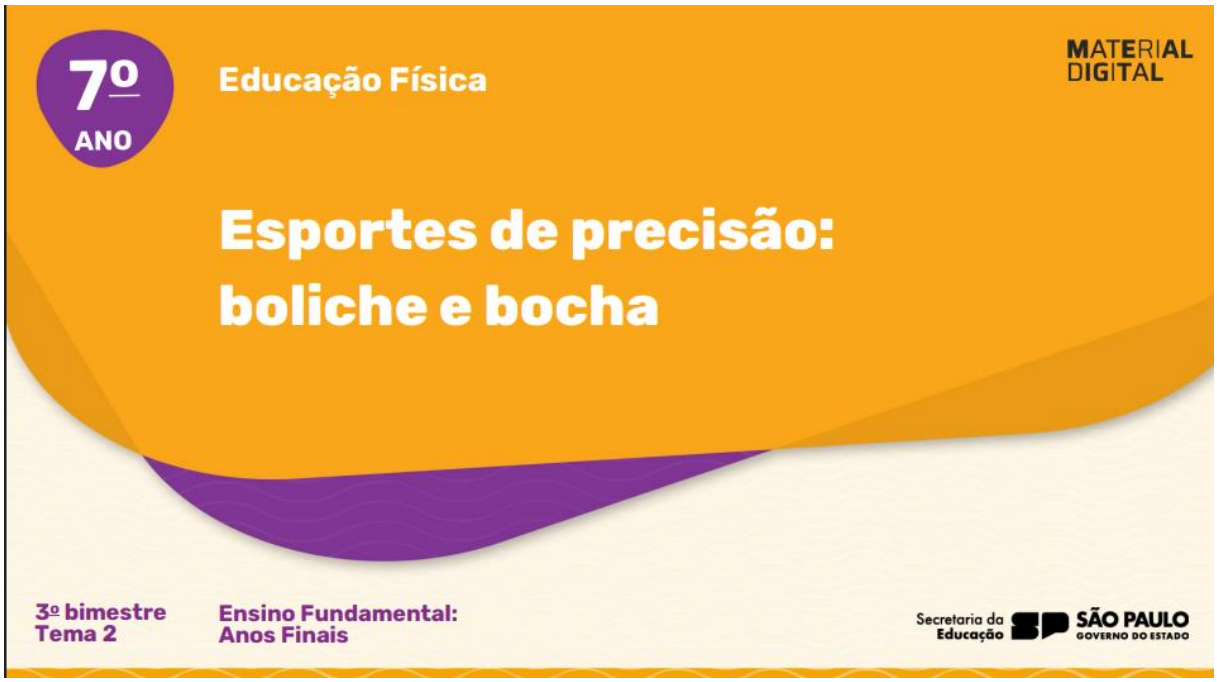
Documento assinado digitalmente
gov.br HAROLDO RAMOS TEIXEIRA
Data: 01/01/2025 22:33:29-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Assinatura do responsável
Haroldo Ramos Teixeira

APÊNDICE D – DIÁRIO DE CAMPO

Data da observação: ____/____/____ **Nível de Ensino: ( ) Fundamental I ( ) Fundamental II ( ) Médio** **Turma: _____ Número de alunos: _____**
Considerações iniciais de condições relevantes contextuais: local de realização da aula; alunos(as) presentes e participantes das ações da aula. Considerações, reflexões e percepções da Apresentação da aula e seus objetivos. Considerações, reflexões e percepções da Articulação entre teoria e prática. Considerações, reflexões, percepções e tarefas da Ampliação do conhecimento. Intercorrências, conflitos e observações relevantes. Expectativas, sentimentos e reflexões da professora pesquisadora.

ANEXO A – SLIDES DO MATERIAL DIGITAL DA SEDUC-SP



Conteúdos

- Esportes de precisão;
- Boliche;
- Bocha.

Objetivos

- Conhecer os esportes de precisão, com foco no boliche e na bocha.

2025_AF_V1

Para começar

Discuta com a sua turma sobre as questões abaixo.

- Você já praticou o esporte representado na imagem? Se sim, como foi a sua experiência?
- Você conhece outras modalidades esportivas semelhantes? Se sim, quais?

COM SUAS PALAVRAS — 4 minutos



Bola de boliche acerta os pinos, derrubando-os.

© Getty Images

2025_AF_V1

Foco no conteúdo

TODO MUNDO ESCREVE — 4 minutos

Esportes de precisão

Os esportes de precisão são modalidades nas quais o objetivo é acertar um alvo, seja ele fixo, seja móvel.

Essas modalidades exigem concentração, controle motor e cálculos precisos de força e direção para alcançar o melhor desempenho.

Você conhece os esportes de precisão?
Pesquise algumas modalidades e anote em seu caderno.

2025_AF_V1

Foco no conteúdo

Boliche

- Foram encontrados, em tumbas egípcias, pinos e bolas de um esporte semelhante ao boliche, datados de 3200 a.C.
- No século III, o boliche começou a se popularizar na Alemanha.
- Atualmente, no Brasil, a prática é comum em shopping centers, proporcionando diversão e interação social.

4 minutos

Link para vídeo

Dicas de como jogar boliche



O vídeo acima apresenta algumas instruções sobre a forma de jogar boliche.

IMPLY GROUP. Dicas de como jogar boliche e fazer um strike. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lgciswCmkQU. Acesso em: 21 mar. 2025.

2025_AF_V1

Pause e responda

2 minutos

Boliche

De acordo com o vídeo do slide anterior, o que é necessário para fazer um strike?

Vencer a partida por uma grande vantagem.	**Derrubar todos os pinos no primeiro arremesso.**
Acertar um alvo com precisão.	**Errar todos os pinos.**

2025_AF_V1

Continua

Pause e responda

1 minuto

Correção

De acordo com o vídeo do slide anterior, o que é necessário para fazer um strike?

✗ Vencer a partida por uma grande vantagem.	Derrubar todos os pinos no primeiro arremesso. ✓
✗ Acertar um alvo com precisão.	Errar todos os pinos. ✗

Foco no conteúdo

TODO MUNDO ESCREVE

Assistam ao vídeo para responder às questões abaixo.

- Qual é o principal objetivo da bocha?
- O que é cancha? Qual é a sua dimensão?
- Qual jogo se assemelha à bocha?

Destaque

A bocha tem suas raízes na Itália, onde é chamada de "bocce".

8 minutos

Link para vídeo

Bocha: história e suas regras



CASAL EDUCA. Bocha: história e suas regras. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4CFiDJ219FI. Acesso em: 21 mar. 2025.

Na prática

TODO MUNDO ESCREVE

10 minutos

Boliche e bocha: semelhanças e diferenças

Com a turma toda reunida, analisem as imagens e elaborem uma tabela com as semelhanças e as diferenças entre o boliche a bocha.





Imagem 1(superior) – Pista de boliche com uma bola arremessada contra os pinos.
Imagem 2(inferior) – Jogador de bocha arremessando.

Imagens: © Getty Images

Na prática

COM SUAS PALAVRAS

8 minutos

Recriando o boliche e a bocha

- Sabemos que, ao brincar, podemos criar uma nova regra ou adaptar os materiais que são utilizados na atividade.
- Com a turma toda reunida, discuta sobre possibilidades de adaptar o boliche e a bocha para o contexto escolar.
- Vocês podem pensar em materiais alternativos e em uma prática inclusiva, que possibilite a participação da turma toda.

Encerramento



Pessoas jogam bocha.

© Getty Images

COM SUAS PALAVRAS — 4 minutos

- Quais são os principais benefícios da prática do boliche e da bocha?
- Quais os elementos que fazem do boliche e da bocha modalidades reconhecidas como esportes de precisão?

Referências

LEMOV, D. **Aula nota 10 3.0**: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2023.

ROSENSHINE, B. Principles of instruction: research-based strategies that all teachers should know. **American Educator**, v. 36, n. 1, Washington, 2012. p. 12-19. Disponível em: https://www.aft.org/ae/spring2012. Acesso em: 21 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 21 mar. 2025.

Identidade visual: imagens © Getty Images.



Slide 2

Habilidade: (EF07EF03) Experimentar, fruir e identificar os diferentes elementos que constituem os esportes de precisão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (SÃO PAULO, 2019)
(EF07EF04) Praticar um ou mais esportes de precisão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. (SÃO PAULO, 2019)

Slide 3

Tempo: 4 minutos.

Dinâmica de condução: com os estudantes sentados em seus respectivos lugares, convide-os a compartilhar suas experiências pessoais e conhecimentos prévios sobre o boliche e outras modalidades esportivas semelhantes.

Expectativas de respostas: espera-se que os estudantes comentem sobre o objetivo do boliche, as características da modalidade, como as bolas, os pinos e a pista. Também devem ser mencionadas algumas modalidades semelhantes, como a bocha, o tiro com arco, os dardos e o golfe.

Aprofundamento: pergunte aos estudantes se eles conhecem alguma pista de boliche em sua cidade e convide-os a pesquisar os valores e o modo de funcionamento.

2025_AF_V1

Slide 4

Tempo: 4 minutos.

Dinâmica de condução: oriente os estudantes a pesquisar os esportes de precisão e a anotar em seu caderno. Convide um ou dois estudantes a compartilhar sua lista com a turma.

Expectativas de respostas: devem ser listados os esportes de precisão: golfe, sinuca, tiro com arco, tiro esportivo, dardos e *curling*.

2025_AF_V1

Slides 6 e 7

Tempo: 2 minutos.

Dinâmica de condução: após reproduzir o vídeo do slide 5, apresente as questões do slide para a turma. Convide os estudantes a levantar a mão para a alternativa que julgarem correta.

Expectativas de respostas: espera-se que os estudantes reconheçam que o strike é realizado quando um jogador derruba todos os pinos de uma vez na primeira jogada.

Aprofundamento: comente com a turma que, quando todos os pinos restantes são derrubados na segunda jogada, acontece o spare.

2025_AF_V1

Slide 8

Tempo: 8 minutos.

Dinâmica de condução: apresente o vídeo para a turma e solicite que os estudantes respondam às questões individualmente em seu caderno.

Expectativas de respostas: espera-se que os estudantes reconheçam que o objetivo da bocha é lançar as bolas mais perto do bolim (bola pequena) do que os seus adversários. A cancha de bocha possui 30 metros de comprimento por 4 metros de largura. Espera-se também que os estudantes identifiquem que o jogo de bolinha de gude se assemelha à bocha, sendo uma versão da modalidade em miniatura, pois ambos envolvem a habilidade de lançar uma bola em direção a outra.

Aprofundamento: pergunte aos estudantes se eles têm bolinhas de gude. Se sim, avalie a possibilidade de trazerem para praticar nas próximas aulas.

Slide 9

Tempo: 10 minutos.

Dinâmica de condução: convide os estudantes a compartilharem as diferenças e as semelhanças entre as duas modalidades e anote no quadro, formando uma tabela. Solicite aos estudantes que reproduzam essa tabela em seu caderno.

Expectativas de respostas: espera-se que os estudantes identifiquem que tanto o boliche quanto a bocha são esportes de precisão que envolvem arremessar uma bola na direção de um alvo. Como diferenças, espera-se que apontem que o alvo do boliche é fixo, enquanto o alvo da bocha é móvel. No boliche, o objetivo é derrubar os alvos, enquanto na bocha, o objetivo é arremessar a bola o mais perto possível do alvo.

Slide 10

Tempo: 8 minutos.

Dinâmica de condução: proponha uma discussão com a turma em roda. Convide os estudantes a darem ideias de como adaptar o boliche e a bocha com os equipamentos e com o espaço que a escola oferece.

Expectativas de respostas: espera-se que os estudantes proponham a adaptação das bolas, dos alvos e do espaço. Podem ser usadas bolas de iniciação, os alvos podem ser cones e pode ser delimitado o espaço usando fita na quadra poliesportiva. O tamanho da quadra deve ser condizente com a habilidade dos estudantes. Também deve ser definida a pontuação e a quantidade de alvos e jogadores.

Slide 11

Tempo: 4 minutos.

Dinâmica de condução: ainda com a turma em roda, apresente as questões do slide e convide um estudante a responder cada pergunta. Convide os estudantes a compartilharem dúvidas adicionais e incentive outros estudantes a responderem essas dúvidas.

Expectativas de respostas: espera-se que os estudantes reconheçam que tanto o boliche quanto a bocha são esportes de precisão em que os jogadores lançam bolas em direção a um alvo. Espera-se também que identifiquem que ambos favorecem a interação social e ajudam no desenvolvimento da concentração.

Para professores

Ordenação da aula	Unidade temática	Objeto de conhecimento	Objetivo da prática	Recursos necessários	Organização da turma
1	Esportes	Esportes de precisão e técnico-combinatórios	Confeccionar materiais para a prática do boliche e da bocha	Garrafas plásticas com água, bexigas, cones, folhas de jornal, revistas, fita crepe	Grupos de quatro a seis pessoas
2	Esportes	Esportes de precisão e técnico-combinatórios	Vivenciar o boliche	Materiais confeccionados na aula 1	Dupla
3	Esportes	Esportes de precisão e técnico-combinatórios	Vivenciar a bocha	Materiais confeccionados na aula 1, bolinhas de gude	Dupla

Para professores

Aula 1 – Confecção e adaptação de materiais	Descrição metodológica
A	Realize uma breve discussão sobre a importância do reaproveitamento de materiais e dos benefícios dos jogos recreativos para o desenvolvimento físico e social. Convide um estudante a compartilhar de forma resumida como o boliche é jogado e outro estudante a compartilhar como a bocha é jogada.
B	Organize a turma em grupos de quatro a seis pessoas e solicite que os grupos confeccionem materiais para a prática do boliche e da bocha. Podem ser feitas bolas com bexigas e folhas de jornal. Os alvos podem ser feitos com garrafas plásticas cheias de água no caso do boliche e bexigas cheias de papel no caso da bocha. É importante que o bolim tenha uma cor diferente das outras bolas. Os grupos também devem planejar as dimensões da pista de jogo.
C	Proporcione uma discussão em grupo para que os estudantes apresentem os materiais que confeccionaram e planejem em conjunto como serão conduzidas as próximas práticas.
D	Oriente os estudantes a trazerem os materiais para as próximas duas aulas.

Para professores

Aula 2 – Vivência do boliche	Descrição metodológica
A	Proponha uma conversa em roda para definir a pontuação do jogo. Solicite que os estudantes organizem a partida, fazendo a delimitação da pista, organizando as duplas e distribuindo as bolas e os alvos confeccionados na aula anterior, de modo que todos consigam jogar. Incentive-os a pensar de forma criativa, propondo diferentes tipos de arremessos, de diferentes distâncias e de diferentes posições do alvo.
B	Oriente os estudantes a anotarem as pontuações de cada partida em um pedaço de papel para acompanharem durante o jogo.
C	Inicie as partidas entre duplas, com a pontuação e as regras definidas pelos próprios estudantes.
D	Reúna-se com os estudantes para que compartilhem sua experiência e comentem como foi o seu desempenho na partida.
E	Pergunte se algum estudante tem bolinhas de gude e avalie a possibilidade de trazer para a próxima aula.

Para professores

Aula 3 – Vivência da bocha	Descrição metodológica
A	Reúna-se com a turma, formando uma grande roda. Converse com os estudantes sobre as regras da bocha, permitindo que os estudantes assumam o protagonismo e adaptem a modalidade de forma criativa. Podem ser explorados diferentes tipos de arremessos.
B	Organize a turma em duplas e solicite que os estudantes preparem os materiais para o jogo. Os estudantes deverão fazer uma tabela para anotar a pontuação.
C	Incentive as duplas a realizarem jogos curtos e a trocarem de oponente de forma constante.
D	Reúna-se com a turma em uma grande roda e solicite que os estudantes compartilhem sua experiência. Reforce também sobre os benefícios do boliche e da bocha no que diz respeito às relações sociais e à concentração.
E	**Obs.**: na aula anterior, você solicitou que os estudantes trouxessem bolinhas de gude. Se os estudantes levarem essas bolinhas, use-as para vivenciar a bocha em uma escala menor. Elas podem ser uma excelente forma de vivenciar a bocha sem precisar ter materiais oficiais.

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Com o advento da BNCC as práticas corporais superaram a esportivização?

Pesquisador: GISELE MANTOVANI
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 90534425.9.0000.5465
Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.832.028

Apresentação do Projeto:
Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional, que será desenvolvida pela pesquisadora Gisele Mantovani, sob a orientação da Profa. Dra. Soellyn Elene Batalliotti, no Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Física, do Departamento de Educação Física, do Instituto de Biociências da Unesp, câmpus de Rio Claro.
O projeto de pesquisa tem como temática ¿Com o advento da BNCC as práticas profissionais superaram o esportivismo?¿ O resumo da pesquisa é: ¿A Educação Física Escolar passou por inúmeras modificações desde a década de 1980, migrando de um modelo de atuação pedagógica esportivista para um modelo culturalista, o qual integra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente desde 2018. Em cima dessa base o Estado de São Paulo elaborou o Currículo Paulista, distribuindo os conteúdos e habilidades desse documento norteador ao longo de toda a educação básica, no entanto, os conteúdos não ficam muito claros e muitos professores se sentem perdidos e com dificuldades para implementar o currículo sem o viés esportivo. Um exemplo disso é a falta de distinção entre "Lutas" e "Esportes de Combate", o que permite que essas categorias sejam trabalhadas de forma sobreposta, conforme o planejamento e compreensão do professor. Além disso, a

dificuldade de separação entre os conteúdos é exemplificada também em áreas como Ginástica e Dança ¿ esta última tendo sido inserida nas Olimpíadas de Paris 2024, com o Breaking, evidenciando sua esportivização ¿ e nos jogos, que são frequentemente utilizados como atividades pré-desportivas, reforçando que há uma sobreposição entre categorias como Jogo, Esporte, Ginástica e Luta, tornando complexa a definição e organização dos conteúdos na prática docente. Diante desse cenário essa pesquisa busca analisar de que forma os professores da rede compreendem e utilizam os conteúdos em sua prática pedagógica, evidenciando ou não a esportivização e se apresentam dificuldades em algum conteúdo. Esse estudo utilizará análise documental, revisão bibliográfica e pesquisa de campo para compreender como esses professores desenvolvem sua prática profissional. A abordagem será qualitativa, focando na análise de significados, discursos e comportamentos. A pesquisa também é exploratória, buscando familiaridade com o problema levantado. O estudo será realizado com professores de Educação Física do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino vinculados à Diretoria Regional de Ensino de Americana (SP), com foco nas cidades de Americana e Santa Bárbara D¿Oeste. Os instrumentos de coleta de dados serão: Questionário online e Observação não-participante de aulas, com registros em diário de campo. A análise dos dados será feita por categorização, agrupando elementos com características comuns a partir dos dados coletados, buscando identificar padrões e exceções nas práticas docentes. Finalizada a coleta e análise dos dados levantados, de acordo com os resultados obtidos, iremos sugerir formas de formação continuada que ajudem os docentes a desenvolver práticas mais conscientes, com foco em uma aprendizagem significativa para os estudantes, considerando os desafios do cotidiano escolar e a necessidade de formação contínua dos professores.¿

Os critérios de inclusão apresentados no projeto de pesquisa e nas IBP são: Serão critérios de inclusão os(as) professores(as) que estiverem atuando diretamente junto aos alunos como professor de educação física da educação básica, não estando designados para outras funções, como: diretor(a) ou vice-diretor(a), professor(a) coordenador(a), professor(a) mediador(a), atuante em projetos como Sala de Leitura e/ou Proati, ou ainda, em quaisquer tipos de licença: médica, prêmio, gestante.

Os critérios de exclusão apresentados no projeto de pesquisa e nas IBP são: Serão critérios de exclusão os(as) professores(as) que não aceitarem, por meio da não-assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ou ainda, aqueles que apresentarem respostas fora do contexto pesquisado.

Objetivo da Pesquisa:
Os objetivos relatados no projeto de pesquisa e nas IBP são:

Objetivo geral: ¿Analisar como os professores da Diretoria Regional de Ensino de Americana da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, compreendem e mediam os conteúdos essenciais da BNCC e do Currículo Paulista sem que o foco seja exclusivamente o Esporte.¿

Objetivos específicos: ¿Identificar e compreender a esportivização, com base na BNCC e Currículo Paulista. Identificar quais unidades temáticas professores indicam ter mais insegurança na orientação das práticas.¿

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Os riscos e benefícios da pesquisa relatados no projeto e nas IBP são:

Riscos: ¿Como em toda pesquisa, esta também implica em riscos aos seus participantes, sendo estes, os possíveis constrangimentos decorrentes da leitura de textos pessoais por terceiros a quem não haviam sido dirigidos originalmente, na medida em que o trabalho pode expressar ideias, opiniões, perspectivas e aspectos pessoais. Assim como possível desconforto em compartilhar as informações contidas no trabalho final para fins diferentes daquele em que o mesmo foi produzido, no caso, como objeto de análise desta pesquisa. Por fim, também pode causar desconforto a possibilidade das análises e interpretações, por meio da abordagem de categorias de codificação, não estarem em concordância com as concepções idealizados pela autora. Nos comprometemos a esclarecer o compromisso ético da pesquisa e qualsquer dúvidas relativas aos riscos, assim como a tomar todas as precauções para que suas ocorrências sejam mitigadas.¿.

Benefícios: ¿Com essa pesquisa, teremos mais ideias sobre as reais dificuldades dos professores e como poderemos nos ajudar a superar esses desafios. Contudo, essa pesquisa pode trazer benefícios, onde sua participação ajudará a professora pesquisadora a compreender melhor como os professores de educação física aplicam os conteúdos da BNCC e do Currículo Paulista em suas aulas e quais as facilidades e dificuldades nessa aplicação, trazendo reflexões importantes para a área de atuação dos professores sobre como superar os desafios diários com os conteúdos¿.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

¿ Tipo de pesquisa ¿ desenho da pesquisa:

¿Dessa maneira, inicialmente, a pesquisadora fará uma análise documental e uma revisão bibliográfica a procura de autores que estudam o objeto de estudo dessa pesquisa identificando aqueles que concordam e aqueles que discordam de suas hipóteses para a elaboração de uma teoria de pesquisa, que, segundo Netto (2016) é a reprodução ideal do movimento real do objeto de estudo, uma tentativa de se aproximar da realidade que nunca se esgota; além de apoio para os questionários, entrevistas e observação de aulas.¿

¿Essa pesquisa adotará uma abordagem qualitativa e, para melhor compreensão, recorremos à Bardin (2016) (...).¿

¿Em outras palavras, a pesquisa qualitativa não está ligada a números, seu enfoque está na análise e compreensão de ideias e comportamentos de sujeitos que estão inseridos em determinados ambientes relacionados ao objeto de pesquisa, sendo essa a parte da pesquisa que se trata de analisar as entrevistas e as observações de aula dos professores envolvidos.

Do ponto de vista dos objetivos essa pesquisa se caracteriza como exploratória onde Silva (2005) explica que esse tipo de pesquisa (...).¿

¿ Número de participantes e grupos de participantes:

¿Professores de educação física da DE de Americana
100
Questionário no formato Google Forms, observação de aula¿

Ainda há a necessidade de, nas IBP, separar os grupos de participantes que terão relação com cada instrumento de pesquisa. Apesar de que não se pode confirmar com exatidão quantos(as) professores(as) responderão à pesquisa, é necessário que a pesquisadora responsável estime quantas pessoas serão observadas. Por exemplo, caso todas respondam ao questionário, qual será o número máximo de observadas?
Além disso, há melhor explicação de que os(as) professores(as) observados(as) serão escolhidos por conveniência de horário. No entanto, apenas o horário compatível com a agenda da pesquisa será critério suficiente para a realização das observações? Dentre as respostas ao questionário, quais serão priorizadas para esse momento?
Todos os critérios podem ser e devem ser previstos anteriormente, no projeto de pesquisa.

¿ Local de desenvolvimento da pesquisa:

Oitenta escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Americana, compreendendo a cidade de Americana, Nova Odessa e Santa Bárbara D¿Oeste. Não há indicação de quais escolas participarão.

¿ Duração da pesquisa:

De 25/08/25 a 31/03/26, sendo a pesquisa de campo concentrada entre 25/08/2025 e 30/11/2025.

Há necessidade de readequação do cronograma da pesquisa, de acordo com os prazos de reunião do Comitê de Ética em Pesquisa, em que são liberados os pareceres de

documentos.

¿ Instrumentos de pesquisa de campo:

Os instrumentos de análise dessa pesquisa serão os questionários aplicados a professores de educação física da rede Estadual de ensino e a observação não participante das aulas de alguns deles, registrados em forma de diário de campo.¿

São apresentadas as perguntas do questionário, embora não haja discriminação de como será sua hospedagem de forma virtual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
É apresentado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser preenchido pelos(as) professores(as) e Carta de Autorização para realização da pesquisa da Secretaria de Estadual de Educação. Também é apresentado o roteiro do Diário de Campo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
"O CEP referenda o parecer preliminar emitido pelo parecerista:
Sugiro aprovação pelo CEP".

Considerações Finais a critério do CEP:
O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

1) De acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá apresentar relatório final ao término da pesquisa.

2) Os protocolos de pesquisa aprovados que têm 18 meses de duração ou mais, deverão entregar obrigatoriamente RELATÓRIO PARCIAL no meio do percurso da pesquisa, além do relatório final já habitualmente solicitado.

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

3) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.

4) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situaçã
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2567443.pdf	26/08/2025 11:38:51		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Gisele_Mantovani.pdf	26/08/2025 11:38:31	GISELE MANTOVANI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.pdf	26/08/2025 11:38:08	GISELE MANTOVANI	Aceito
Outros	Carta_resposta_CEP.pdf	19/08/2025 07:40:37	GISELE MANTOVANI	Aceito
Outros	APENDICE_D_DIARIO_DE_CAMPO.pdf	19/08/2025 07:39:15	GISELE MANTOVANI	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_corrigida.pdf	07/07/2025 17:42:20	GISELE MANTOVANI	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_PESQUISA_QUESTIONARIO.pdf	22/06/2025 19:07:29	GISELE MANTOVANI	Aceito
Folha de Rosto	Gisele_folha_de_rosto_assinada.pdf	22/06/2025 18:45:52	GISELE MANTOVANI	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do
Bairro Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município** RIO CLARO
Telefone (19)3526-9678 **Fax** (19)3534-0009 **E-** cepib.rc@unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

RIO CLARO, 11 de Setembro de 2025

Assinado por:
José Angelo Barela
(Coordenador(a))

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-** cepib.rc@unesp.br