

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Luana das Graças Pinto Procópio

Educação Física, Linguagem e Prática docente no Ensino Médio

Juiz de Fora

2026

Luana das Graças Pinto Procópio

Educação Física, Linguagem e Prática docente no Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Dr. Wilson Alviano Júnior

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Procópio, Luana das Graças Pinto.

Educação Física, Linguagem e Prática docente no Ensino Médio / Luana das Graças Pinto Procópio. -- 2026.
163 p.

Orientador: Wilson Alviano Júnior

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Educação Física. 2. Linguagem. 3. Currículo. 4. Prática Docente. 5. Ensino Médio. I. Alviano Júnior, Wilson , orient. II. Título.

Luana das Graças Pinto Procópio

Educação Física, Linguagem e Prática docente no Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 14 de agosto de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Wilson Alviano Junior - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Ayra Lovisi Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Fabrício de Paula Santos
Universidade Federal de Ouro Preto

Juiz de Fora, 27/07/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Alviano Junior, Professor(a)**, em 16/08/2026, às 18:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ayra Lovisi Oliveira, Professor(a)**, em 17/08/2026, às 14:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **FABRÍCIO DE PAULA SANTOS, Usuário Externo**, em 17/08/2026, às 19:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3108015** e o código CRC **1B16E1CC**.

Dedico este trabalho à minha família, pelo amor incondicional e pelo apoio constante em todos os momentos da minha trajetória acadêmica. Àqueles que sempre acreditaram em mim, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder forças e sabedoria ao longo desta jornada acadêmica.

À minha família, pelo amor, incentivo e paciência nos momentos de dificuldade, especialmente aos meus pais, por todo o apoio incondicional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Wilson Alviano Júnior, pela orientação, pelas contribuições e pela confiança depositada em meu trabalho.

Aos professores Dra. Ayra Lovisi Oliveira e Dr. Fabrício de Paula Santos, membros da banca de qualificação, pelas inestimáveis contribuições. O olhar rigoroso e as orientações precisas oferecidas durante o exame foram fundamentais para a consolidação dos fundamentos teóricos e estruturais desta pesquisa.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJF), pelas trocas de conhecimento e pelos momentos de convivência enriquecedora.

À Dani e à Keylla, por estarem ao meu lado nos momentos mais desafiadores, oferecendo apoio incondicional, palavras de encorajamento e, sobretudo, por não permitirem que eu desistisse.

Aos amigos que, de forma direta ou indireta, contribuíram com gestos de apoio, compreensão e companheirismo.

A todos que, de alguma forma, estiveram presentes nesta caminhada, minha mais sincera gratidão.

RESUMO

A inserção da Educação Física na Área de Linguagens, consolidada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), representa uma significativa transformação epistemológica para esse componente curricular, ao reconhecer as práticas corporais como manifestações culturais produtoras de sentidos e significados. Entretanto, a efetivação dessa perspectiva no cotidiano escolar depende da forma como os professores compreendem a linguagem e traduzem as orientações curriculares em suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo investigar as relações e as contradições entre o currículo prescrito e a prática docente no ensino da Educação Física no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Juiz de Fora/MG, considerando sua inserção na Área de Linguagens. Especificamente, buscou-se analisar as transformações epistemológicas que culminaram na inserção da Educação Física nessa área, compreender as concepções de linguagem assumidas pelos docentes e identificar os limites e as possibilidades da prática pedagógica diante das orientações presentes nos documentos curriculares. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada nos Estudos Culturais e nas teorias pós-críticas do currículo. Como etapa inicial da investigação, realizou-se uma revisão sistemática da literatura sobre a temática, seguida da análise documental da Base Nacional Comum Curricular, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e do Currículo Referência de Minas Gerais. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professores de Educação Física atuantes no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Juiz de Fora/MG. Os dados foram organizados mediante Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), e interpretados à luz dos Estudos Culturais e da perspectiva cultural da Educação Física. Os resultados evidenciam que os professores reconhecem a pertinência da inserção da Educação Física na Área de Linguagens, associando-a, predominantemente, à linguagem corporal e à cultura corporal de movimento. Entretanto, as narrativas revelam diferentes níveis de apropriação dos pressupostos teóricos que fundamentam essa mudança curricular, bem como tensões decorrentes da formação inicial, das condições concretas de trabalho e da distância entre as prescrições dos documentos oficiais e a realidade escolar. Observou-se, ainda, que

as práticas pedagógicas produzem diferentes formas de interpretar e ressignificar o currículo, evidenciando que a implementação das políticas curriculares não ocorre de maneira linear, mas é mediada pelas experiências, pelos saberes e pelas concepções construídas pelos docentes. Conclui-se que a consolidação da Educação Física como componente da Área de Linguagens depende menos da existência de prescrições curriculares e mais dos processos de formação, reflexão e mediação pedagógica que possibilitam aos professores atribuir novos sentidos às práticas corporais no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Física. Linguagem. Currículo. Prática docente. Ensino Médio.

ABSTRACT

The inclusion of Physical Education in the area of Languages and Their Technologies, as established by official curricular documents, has generated debates and tensions regarding the role of this curricular component in Upper Secondary Education. Within this context, this study aims to investigate the relationships and contradictions between the prescribed curriculum and pedagogical practice in the teaching of Physical Education at the upper secondary level, considering its insertion within the Languages area. The research is grounded in critical and post-critical curriculum theories, with particular emphasis on the cultural perspective of Physical Education, which understands bodily practices as languages that produce cultural meanings. Methodologically, this is a qualitative study that employed semi-structured interviews as the data collection instrument. The participants were six Physical Education teachers working in Upper Secondary Education in the state public school system of Juiz de Fora, Minas Gerais, Brazil. Data analysis was conducted in dialogue with the relevant literature and with official curricular documents that regulate Upper Secondary Education, such as the National Common Curricular Base, the National Curriculum Parameters for Upper Secondary Education, and the Curriculum Reference of the State of Minas Gerais. The findings indicate that, although official documents recognize Physical Education as a form of language and assign central importance to bodily culture as an object of knowledge, conceptual weaknesses and contradictions persist, hindering the effective materialization of these guidelines in everyday school practice. The analyzed teaching practices reveal both convergences and divergences in relation to the prescribed curriculum and are shaped by institutional conditions, teachers' educational backgrounds, and their conceptions of language. It is concluded that the consolidation of a culturally oriented Physical Education in Upper Secondary Education requires not only normative advances, but also investments in teacher education, curricular debate, and the creation of pedagogical conditions that foster critical, inclusive, and socially committed practices. Such efforts reaffirm Physical Education as a legitimate component of the Languages area and as a space for the production of meanings, identities, and knowledge.

Keywords: School Physical Education. Upper Secondary Education. Languages. Cultural curriculum. Pedagogical practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados dos artigos encontrados em cada base de dados.....	31
Tabela 2 - Distribuição dos artigos selecionados por base de dados.....	31
Tabela 3 – Distribuição temporal dos artigos selecionados entre 2014 – 2024.....	32
Tabela 4 – Síntese dos artigos selecionados na revisão sistemática	35
Tabela 5 – Caracterização dos(as) docentes entrevistados(as).....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	EDUCAÇÃO FÍSICA, LINGUAGEM E CULTURA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	19
2.1	A CENTRALIDADE DA CULTURA E OS ESTUDOS CULTURAIS	20
2.2	CULTURA, IDENTIDADE, DIFERENÇA E REPRESENTAÇÃO.....	22
2.3	A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO LINGUAGEM E PRÁTICA CULTURAL.....	25
2.4	EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE LINGUAGENS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	29
2.4.1	Análise e interpretação dos resultados da revisão sistemática	32
2.5	PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO CULTURAL.....	37
3	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: FUNDAMENTOS, CONTEXTOS E DESAFIOS.....	42
3.1	A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A CULTURA CORPORAL COMO OBJETO DE CONHECIMENTO...	43
3.2	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: JUVENTUDES, CULTURAS E PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS.....	46
3.3	O CURRÍCULO CULTURAL COMO POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	48
4	A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS: PRESCRIÇÕES, SENTIDOS E DISPUTAS CURRICULARES.....	51
4.1	A EDUCAÇÃO FÍSICA E A ÁREA DE LINGUAGENS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS.....	52
4.2	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO.....	54
4.3	O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE LINGUAGENS.....	57
5	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	62
5.1	NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA.....	62

5.2	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	64
5.3	CONTEXTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES.....	65
5.4	PRODUÇÃO DOS DADOS.....	67
5.5	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	69
5.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	71
5.7	CATEGORIAS ANALÍTICAS.....	72
6	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DAS LINGUAGENS: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES.....	75
6.1	CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) DOCENTES ENTREVISTADOS(AS).....	77
6.2	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM.....	79
6.3	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS APROXIMAÇÕES COM A LINGUAGEM.....	81
6.4	CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO.....	85
6.5	PRÁTICA PEDAGÓGICA: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE CURRÍCULO PRESCRITO E CURRÍCULO VIVIDO.....	89
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS.....	98
	APÊNDICE A – Transcrição das entrevistas.....	102
	ANEXO A – Roteiro para entrevista semi-estruturada.....	139

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar ocupa, na contemporaneidade, um lugar singular nas discussões sobre currículo e formação humana. Historicamente vinculada à promoção da saúde, ao desenvolvimento da aptidão física e ao ensino das modalidades esportivas, a disciplina passou, nas últimas décadas, por profundas transformações epistemológicas que reconfiguraram seu objeto de conhecimento e sua função educativa na Educação Básica. Esse movimento deslocou o foco de uma concepção predominantemente biológica e tecnicista para uma perspectiva que reconhece as práticas corporais como produções culturais, ampliando as possibilidades de compreensão da Educação Física escolar (Bracht, 2007; Daolio, 2004; Neira; Nunes, 2009).

Entre as mudanças que marcaram esse processo, destaca-se a inserção da Educação Física na Área de Linguagens e suas Tecnologias, consolidada nos documentos curriculares nacionais e estaduais. Essa reorganização conferiu novos contornos à disciplina, suscitando debates acerca de seus fundamentos, de seus objetivos formativos e das implicações dessa inserção para a prática pedagógica.

Entretanto, embora essa mudança esteja formalmente estabelecida nas políticas curriculares, sua materialização no cotidiano escolar permanece marcada por diferentes interpretações. Compreender como os professores se apropriam dessas orientações e lhes atribuem significado constitui um desafio importante para a pesquisa em Educação Física, especialmente quando se considera a distância frequentemente existente entre o currículo prescrito e o currículo vivido.

Foi justamente essa inquietação que motivou esta pesquisa.

Minha trajetória profissional como professora de Educação Física da rede estadual de ensino de Minas Gerais foi decisiva para a construção deste objeto de investigação. Embora, atualmente, eu atue no Ensino Fundamental, minha experiência também contempla a atuação no Ensino Médio, período em que acompanhei as discussões decorrentes das reformas curriculares e da reorganização dessa etapa da Educação Básica. Naquele contexto, uma pergunta passou a mobilizar minhas reflexões: qual seria o lugar da Educação Física no Ensino Médio diante das transformações propostas pelas políticas curriculares?

À medida que meus estudos avançavam no mestrado, essa inquietação foi sendo ressignificada. O contato com diferentes referenciais teóricos ampliou o foco

inicial da investigação, deslocando-o da discussão sobre a permanência da disciplina para a compreensão dos sentidos produzidos pelos professores acerca de sua inserção na Área de Linguagens. Mais do que discutir mudanças presentes nos documentos oficiais, tornou-se necessário investigar como elas são apropriadas, interpretadas e materializadas no cotidiano escolar.

Esse deslocamento da própria pergunta de pesquisa evidencia o amadurecimento do percurso investigativo desenvolvido nesta dissertação. Compreendi que os documentos curriculares são fundamentais para entender as mudanças propostas para a Educação Física, mas não explicam, por si sós, como essas orientações se concretizam na prática pedagógica. Tal compreensão direcionou o olhar da pesquisa para os professores, reconhecendo-os como sujeitos que interpretam, produzem e ressignificam o currículo em seus contextos de atuação.

Parte-se, portanto, do pressuposto de que o currículo ultrapassa o conjunto de prescrições presentes nos documentos oficiais e ganha materialidade nas práticas desenvolvidas pelos sujeitos que o constroem cotidianamente. Nessa perspectiva, investigar a Educação Física na Área de Linguagens implica compreender como os docentes interpretam as orientações curriculares e como essas interpretações se expressam em suas práticas pedagógicas.

Diante desse contexto, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: quais são as relações e as contradições entre o currículo prescrito e a prática docente no ensino da Educação Física, enquanto componente da Área de Linguagens, no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Juiz de Fora/MG?

Em consonância com essa questão, o objetivo geral consiste em compreender os sentidos atribuídos por professores de Educação Física do Ensino Médio à inserção da disciplina na Área de Linguagens, analisando as aproximações e as tensões entre as orientações curriculares e a prática pedagógica.

Como objetivos específicos, a pesquisa busca: (a) discutir as transformações epistemológicas que culminaram na inserção da Educação Física na Área de Linguagens; (b) analisar as concepções de linguagem expressas por professores de Educação Física do Ensino Médio; e (c) identificar os limites, as possibilidades e as tensões que emergem da relação entre as orientações curriculares e a prática pedagógica, a partir das narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa.

Para responder a esses objetivos, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos dos Estudos Culturais e das teorias pós-críticas do currículo. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professores de Educação Física atuantes no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Juiz de Fora/MG. As entrevistas foram analisadas em diálogo com o referencial teórico adotado e com os principais documentos curriculares que orientam a Educação Física nessa etapa de ensino, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais.

Além desta Introdução e das Considerações Finais, a dissertação organiza-se em cinco capítulos. O primeiro apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a investigação; o segundo discute a Educação Física no Ensino Médio; o terceiro analisa os documentos curriculares oficiais; o quarto descreve o percurso metodológico; e o quinto apresenta e analisa as narrativas produzidas pelos professores participantes.

Ao investigar as relações entre currículo prescrito e prática docente, esta dissertação busca contribuir para a compreensão dos desafios e das possibilidades que atravessam a Educação Física no Ensino Médio. Parte-se do entendimento de que os sentidos atribuídos à inserção da disciplina na Área de Linguagens não se esgotam nos textos curriculares, mas são continuamente produzidos e reconstruídos na prática pedagógica. É nessa interface entre políticas curriculares e cotidiano escolar que se desenvolve esta investigação.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA, LINGUAGEM E CULTURA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa fundamenta-se nos pressupostos dos Estudos Culturais, das teorias pós-críticas do currículo e do currículo cultural da Educação Física. Esses referenciais oferecem o aporte teórico necessário para compreender a Educação Física escolar como uma prática cultural e um componente curricular cujos significados são produzidos nas relações entre cultura, linguagem, currículo e sociedade. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser concebido como um conjunto neutro de conhecimentos e passa a ser entendido como um espaço de disputas, produção de significados e constituição de identidades (Hall, 2016; Silva, 2023; Lopes; Macedo, 2011).

No campo específico da Educação Física, essa compreensão encontra respaldo nas contribuições de autores como Daolio (2004), Bracht (2007), Neira e Nunes (2009) e Neira (2019), que problematizam concepções biologicistas e tecnicistas historicamente predominantes na área e defendem a compreensão das práticas corporais como manifestações culturais e formas de linguagem. Esse deslocamento epistemológico amplia as possibilidades de interpretação da Educação Física escolar e constitui o principal horizonte teórico desta investigação.

Assumir essa perspectiva implica compreender que os sentidos atribuídos à inserção da Educação Física na Área de Linguagens não são produzidos exclusivamente pelos documentos curriculares, mas também pelas interpretações construídas pelos professores em suas práticas pedagógicas. Desse modo, o referencial adotado orienta tanto a análise das políticas curriculares quanto a interpretação das narrativas docentes, permitindo compreender como diferentes significados são produzidos, negociados e ressignificados no cotidiano escolar.

Com esse propósito, este capítulo reúne os fundamentos teóricos que sustentam a investigação. Inicialmente, discutem-se os pressupostos dos Estudos Culturais, enfatizando a centralidade da cultura como categoria analítica para compreender as práticas sociais. Em seguida, abordam-se os conceitos de cultura, identidade, diferença e representação, fundamentais para analisar os processos de significação que atravessam o currículo. Posteriormente, aproxima-se essa discussão da Educação Física escolar, evidenciando as práticas corporais como manifestações culturais e formas de linguagem. Na sequência, apresenta-se uma

revisão sistemática da literatura, cujo objetivo é mapear a produção científica relacionada ao tema, identificar tendências investigativas e evidenciar lacunas que justificam a realização desta pesquisa. Por fim, discutem-se as contribuições dessas perspectivas para a prática docente em Educação Física, estabelecendo as bases conceituais que orientarão a análise dos documentos curriculares e das narrativas dos professores nos capítulos seguintes.

2.1 A CENTRALIDADE DA CULTURA E OS ESTUDOS CULTURAIS

A compreensão da Educação Física como componente curricular da Área de Linguagens pressupõe, inicialmente, a discussão acerca da concepção de cultura que sustenta esta investigação. Tal perspectiva distancia-se das compreensões que restringem a cultura às artes, ao patrimônio histórico ou às manifestações consideradas eruditas e aproxima-se das contribuições dos Estudos Culturais, campo teórico que compreende a cultura como dimensão constitutiva da vida social e dos processos de produção de significados (Hall, 2016; Silva, 2023). Nessa abordagem, a cultura não representa um elemento secundário da organização social, mas constitui um dos principais referenciais para compreender as formas pelas quais os sujeitos interpretam o mundo, produzem identidades e estabelecem relações sociais.

Os Estudos Culturais emergem, na segunda metade do século XX, como um campo interdisciplinar dedicado à compreensão da cultura em sua dimensão política, histórica e social. Em oposição às interpretações que atribuíam centralidade quase exclusiva às estruturas econômicas, seus principais autores passam a reconhecer que os processos culturais participam ativamente da constituição da realidade social. Conforme argumenta Hall (2016), a cultura deixa de ser concebida como simples reflexo das condições materiais de existência e passa a ser entendida como elemento constitutivo das práticas sociais, das relações de poder e da produção dos significados compartilhados pelos diferentes grupos sociais.

Essa mudança de perspectiva foi denominada por Hall (2016) de virada cultural, expressão que designa o deslocamento epistemológico ocorrido nas Ciências Humanas e Sociais a partir da segunda metade do século XX. Tal deslocamento não implica substituir as análises econômicas, políticas ou institucionais, mas reconhecer que elas são permanentemente mediadas por

processos culturais. A cultura passa, assim, a ocupar posição central na interpretação da vida social, oferecendo novos referenciais para compreender fenômenos relacionados à identidade, à diferença, à representação, à comunicação, ao currículo e à educação.

A centralidade da cultura manifesta-se em duas dimensões complementares. A primeira refere-se à expansão das práticas e instituições culturais na vida contemporânea; a segunda diz respeito ao reconhecimento da cultura como categoria analítica indispensável para compreender a organização da sociedade (Hall, 2016). Nessa perspectiva, a cultura deixa de constituir apenas um objeto de investigação para tornar-se uma lente teórica capaz de explicar como os sujeitos atribuem significados às suas experiências e constroem formas de pertencimento, participação e ação social.

Essa compreensão atribui à linguagem um papel constitutivo na produção da realidade social. Para Hall (2016), os significados não existem de forma natural ou anterior às relações sociais; eles são produzidos por meio dos sistemas de representação compartilhados culturalmente. Representar não significa reproduzir fielmente o mundo, mas construir sentidos que tornam inteligíveis os acontecimentos, os sujeitos e as práticas sociais. Desse modo, linguagem, cultura e representação constituem processos inseparáveis na produção dos significados que organizam a vida coletiva.

Ao compreender a cultura como um sistema de significação, os Estudos Culturais também evidenciam que os processos culturais são atravessados por relações de poder. Os significados socialmente legitimados não decorrem de consensos naturais, mas resultam de disputas simbólicas nas quais determinados discursos, identidades e formas de representação tornam-se predominantes em determinados contextos históricos (Hall, 2016; Silva, 2023). A cultura configura-se, portanto, como espaço permanente de negociação, resistência e produção de sentidos.

No campo educacional, essas contribuições produziram importantes deslocamentos na compreensão da escola e do currículo. A escola deixa de ser entendida apenas como instituição responsável pela transmissão de conhecimentos e passa a ser reconhecida como espaço de produção, circulação e disputa de significados. Nessa perspectiva, o currículo não constitui um conjunto neutro de conteúdos, mas uma prática cultural que seleciona conhecimentos, produz

representações e participa da constituição das identidades dos sujeitos (Silva, 2023; Lopes; Macedo, 2011). Ensinar, portanto, significa também participar da produção de formas de interpretar a realidade e de compreender os diferentes modos de viver presentes na sociedade.

É nesse horizonte teórico que se fundamenta a presente investigação. Ao reconhecer a centralidade da cultura na produção dos significados sociais, os Estudos Culturais oferecem os pressupostos epistemológicos que sustentam a análise da Educação Física como componente da Área de Linguagens. As implicações dessa perspectiva para a compreensão das práticas corporais, da linguagem e da cultura corporal serão aprofundadas nas seções seguintes, quando a discussão se aproxima especificamente do campo da Educação Física.

2.2 CULTURA, IDENTIDADE, DIFERENÇA E REPRESENTAÇÃO

Ao compreender a cultura como dimensão constitutiva da vida social, os Estudos Culturais ampliam significativamente a compreensão acerca da produção das identidades, das diferenças e dos processos de representação. Nessa perspectiva, essas categorias deixam de ser concebidas como expressões naturais ou universais da experiência humana para serem entendidas como construções históricas, sociais e culturais, produzidas nas relações estabelecidas entre os sujeitos (Hall, 2006, 2016; Silva, 2023). Tal compreensão desloca o foco das características supostamente inerentes aos indivíduos para os processos de significação que produzem, legitimam e transformam as formas pelas quais as pessoas compreendem a si mesmas e aos outros.

Para Hall (2006), a identidade não constitui uma essência fixa nem uma condição previamente determinada. Ao contrário, trata-se de um processo contínuo de identificação, produzido no interior das relações culturais e permanentemente atravessado pelas transformações históricas, políticas e sociais. Os sujeitos não possuem identidades acabadas; tornam-se quem são na medida em que participam de diferentes práticas culturais e ocupam múltiplas posições sociais. Em sociedades marcadas pela intensificação das trocas culturais e pela diversidade de experiências, as identidades assumem caráter plural, provisório e relacional.

Essa compreensão rompe com perspectivas essencialistas que concebiam a identidade como manifestação de uma natureza humana universal. Conforme

argumenta Hall (2006), as identidades contemporâneas constituem processos dinâmicos, continuamente negociados pelos sujeitos em diferentes contextos de pertencimento. Tal entendimento evidencia que a identidade não pode ser dissociada da cultura, uma vez que é produzida pelos sistemas simbólicos por meio dos quais os indivíduos interpretam o mundo e atribuem significado às suas experiências.

Entretanto, a identidade somente pode ser compreendida em relação à diferença. Hall (2006) e Silva (2023) demonstram que afirmar determinada identidade implica, simultaneamente, estabelecer distinções em relação a outras possibilidades de identificação. A diferença, portanto, não corresponde a uma condição natural entre os sujeitos, mas a um processo cultural de classificação, nomeação e atribuição de significados. Identidade e diferença constituem processos inseparáveis, produzidos nas relações sociais e atravessados por disputas em torno da legitimidade de determinadas formas de ser, agir e pertencer.

Essa discussão conduz ao conceito de representação, categoria central dos Estudos Culturais. Segundo Hall (2016), representar não significa reproduzir fielmente uma realidade objetiva, mas produzir sentidos compartilhados acerca do mundo social. As representações constituem sistemas simbólicos que organizam a forma como pessoas, práticas, acontecimentos e grupos sociais são compreendidos. Desse modo, aquilo que uma sociedade reconhece como verdadeiro, legítimo ou desejável resulta de processos históricos de significação e não de características naturais ou universais.

Ao compreender a representação como produção de significados, Hall (2016) evidencia sua estreita relação com o poder. Os significados não circulam de forma neutra; são permanentemente disputados por diferentes grupos sociais, que buscam legitimar determinadas interpretações da realidade. Algumas representações tornam-se hegemônicas, enquanto outras permanecem marginalizadas ou invisibilizadas. Assim, identidade, diferença e representação constituem categorias profundamente articuladas às relações de poder que atravessam a vida social.

As contribuições dos Estudos Culturais repercutem diretamente no campo educacional. A escola passa a ser compreendida não apenas como instituição responsável pela transmissão de conhecimentos, mas como espaço de produção de significados, identidades e formas de pertencimento. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser entendido como simples seleção técnica de conteúdos para assumir a

condição de prática cultural que produz representações, legitima conhecimentos e participa da constituição dos sujeitos (Silva, 2023; Lopes; Macedo, 2011).

Silva (2023) argumenta que o currículo constitui um território de disputas culturais, no qual diferentes grupos procuram legitimar suas concepções acerca do conhecimento, da sociedade e dos sujeitos. Toda decisão curricular envolve escolhas, inclusões e exclusões, privilegiando determinados saberes e invisibilizando outros. Desse modo, o currículo participa ativamente da produção das identidades e das diferenças ao definir quais experiências culturais serão reconhecidas como legítimas no espaço escolar.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Bonetto, Neves e Neira (2017), que defendem um currículo comprometido com a problematização dos processos pelos quais determinados conhecimentos e práticas tornam-se hegemônicos, enquanto outros permanecem subordinados. Tal compreensão desloca o foco da simples transmissão de conteúdos para a análise crítica dos processos de produção dos significados culturais, reafirmando o compromisso da educação com a valorização da diversidade e com o questionamento das desigualdades produzidas nas relações sociais.

No campo da Educação Física, essas contribuições possibilitam compreender as práticas corporais como manifestações culturais que expressam identidades, diferenças, valores e formas de representação produzidas por diferentes grupos sociais (Neira, 2019). Jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas deixam de ser entendidos apenas como conteúdos de ensino para serem analisados como produções culturais carregadas de significados, atravessadas por relações de poder e por disputas em torno da legitimidade de determinadas formas de viver o corpo.

Sob essa perspectiva, ensinar Educação Física implica favorecer experiências que possibilitem aos estudantes interpretar criticamente as práticas corporais, problematizando os discursos, os estereótipos e as representações que as constituem. Mais do que promover a aprendizagem de habilidades motoras, o ensino passa a contribuir para a compreensão da cultura corporal como espaço de produção de sentidos, identidades e diferenças.

As categorias de cultura, identidade, diferença e representação constituem, portanto, fundamentos indispensáveis para esta investigação. Ao evidenciar que os significados são produzidos nas relações culturais e que o currículo participa da constituição dos sujeitos, os Estudos Culturais oferecem as bases teóricas para

compreender a Educação Física como componente da Área de Linguagens. A partir desse referencial, torna-se possível aprofundar, na seção seguinte, a discussão acerca das práticas corporais como formas de linguagem e das implicações dessa perspectiva para o currículo e para a prática docente.

2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO LINGUAGEM E PRÁTICA CULTURAL

As contribuições dos Estudos Culturais e das teorias pós-críticas do currículo possibilitam compreender a Educação Física escolar a partir de referenciais que ultrapassam as concepções centradas exclusivamente no desenvolvimento biológico, no aprimoramento das capacidades físicas e na aprendizagem técnica dos movimentos. Sob essa perspectiva, as práticas corporais passam a ser reconhecidas como produções históricas e culturais, constituídas por sentidos, valores, memórias, identidades e relações de poder (Hall, 2016; Neira, 2019). Tal compreensão amplia o objeto de ensino da Educação Física, que deixa de se restringir à execução de gestos motores e passa a abranger a leitura, a interpretação e a ressignificação das manifestações da cultura corporal.

Essa mudança representa um importante deslocamento epistemológico no campo da Educação Física. Ao longo de sua trajetória histórica, a disciplina esteve associada a perspectivas higienistas, biologicistas, militaristas e esportivistas, nas quais o corpo foi frequentemente concebido como objeto de treinamento, disciplinamento e aperfeiçoamento físico (Bracht, 2007; Soares *et al.*, 1992). Nessas concepções, o ensino privilegiava o desenvolvimento de habilidades motoras, das capacidades físicas e da técnica esportiva, atribuindo menor atenção às dimensões históricas, culturais e políticas que atravessam as práticas corporais.

A partir da aproximação com as Ciências Humanas e com as teorias críticas e pós-críticas do currículo, tais concepções passaram a ser problematizadas. Jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras deixaram de ser compreendidos como manifestações naturais, universais ou destituídas de intencionalidade para serem reconhecidos como produções culturais elaboradas por diferentes grupos sociais em contextos históricos específicos (Neira; Nunes, 2009; Neira, 2019). Cada prática corporal expressa formas particulares de compreender o corpo, o movimento, as relações sociais e os modos de existência de seus praticantes.

Compreender as práticas corporais como produções culturais implica reconhecer que elas não apenas refletem a sociedade, mas também participam da produção de sentidos acerca dos sujeitos e de suas experiências. As formas de jogar, dançar, lutar, competir, celebrar e movimentar-se comunicam pertencimentos, valores, memórias e identidades. O corpo, portanto, não constitui apenas suporte biológico do movimento, mas participa dos processos de significação por meio dos quais os indivíduos interpretam o mundo, relacionam-se com os outros e produzem formas de expressão cultural (Hall, 2016).

É nesse sentido que as práticas corporais podem ser compreendidas como formas de linguagem. Tal entendimento não se limita à noção de comunicação intencional por meio de gestos, mas se vincula à compreensão da linguagem como sistema de produção e circulação de significados. Ao serem vivenciadas, narradas, representadas e reinterpretadas, as práticas corporais tornam visíveis modos de ser, de pertencer e de compreender a realidade. O movimento corporal adquire, assim, uma dimensão simbólica e cultural, podendo ser lido como um texto constituído por signos, códigos, valores e convenções compartilhados socialmente (Hall, 2016; Neira, 2018a).

A cultura corporal pode, nessa perspectiva, ser entendida como o conjunto das manifestações corporais produzidas historicamente pelos diferentes grupos sociais. Essas manifestações carregam conhecimentos, tradições, experiências e formas de representação que são constantemente apropriadas e transformadas pelos sujeitos. Desse modo, uma prática corporal não possui significado fixo ou universal, uma vez que seus sentidos variam conforme o contexto, os grupos que a produzem e as relações de poder que atravessam sua circulação social.

A compreensão das práticas corporais como linguagem fundamenta a inserção da Educação Física na Área de Linguagens. Ao tematizar jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras, o componente curricular possibilita que os estudantes não apenas experimentem movimentos, mas também interpretem os significados culturais presentes nessas manifestações. Essa inserção amplia a função educativa da disciplina ao reconhecer o corpo e o movimento como formas de expressão, comunicação, produção de conhecimento e participação na cultura.

No âmbito do currículo cultural da Educação Física, o ensino deve proporcionar condições para que os estudantes compreendam os contextos históricos e sociais em que as práticas corporais foram produzidas, os grupos que

delas participam, as representações que sobre elas circulam e as relações de poder que contribuem para sua legitimação ou marginalização (Bonetto; Neves; Neira, 2017; Neira, 2018a). Tal orientação desloca o foco da simples reprodução de técnicas para a problematização dos significados que constituem a cultura corporal.

Esse deslocamento não implica desconsiderar a vivência ou a aprendizagem dos gestos que compõem as práticas corporais. Significa, entretanto, compreender que a experiência pedagógica não se encerra na execução motora. A vivência pode constituir um ponto de partida para investigar os sentidos atribuídos às manifestações, analisar suas formas de representação e questionar as desigualdades, os preconceitos e os estereótipos que atravessam sua produção e circulação. A prática corporal torna-se, assim, simultaneamente objeto de experiência, leitura e reflexão.

Bonetto, Neves e Neira (2017) defendem que o currículo cultural deve ampliar a presença das diferentes manifestações corporais no espaço escolar e problematizar os processos que conferem maior legitimidade a determinadas práticas em detrimento de outras. A predominância de alguns esportes, por exemplo, não corresponde a uma condição natural, mas resulta de processos históricos, políticos e culturais que conferem visibilidade a determinados conhecimentos e grupos sociais. Ao tematizar práticas corporais diversas, a Educação Física pode favorecer o reconhecimento das múltiplas identidades presentes na comunidade escolar e questionar processos de exclusão e hierarquização cultural.

Nessa mesma direção, Alviano Júnior, Neira e Vargas (2022) destacam a importância de uma ação didática comprometida com o mapeamento, a problematização, a ampliação e a ressignificação das práticas corporais. O mapeamento permite reconhecer os conhecimentos e as experiências presentes na comunidade escolar; a problematização favorece o questionamento das representações que circulam sobre essas práticas; a ampliação possibilita o acesso a outras narrativas e perspectivas; e a ressignificação abre espaço para que os estudantes produzam novos sentidos acerca das manifestações tematizadas.

Essa perspectiva modifica também a compreensão da aprendizagem em Educação Física. Aprender não se restringe ao domínio de gestos técnicos ou ao aperfeiçoamento do desempenho motor, mas envolve interpretar, discutir, negociar e produzir significados sobre as práticas corporais. Os estudantes são convidados a reconhecer que essas manifestações não são neutras e a analisar por que algumas

são socialmente valorizadas, enquanto outras são desqualificadas, invisibilizadas ou associadas a determinados grupos de maneira estereotipada (Bonetto; Neves; Neira, 2017; Neira, 2024).

O professor, nesse contexto, deixa de ocupar exclusivamente a posição de demonstrador de técnicas e organizador de atividades motoras para assumir a função de mediador dos processos de leitura e produção de significados. Sua atuação envolve colocar em diálogo os conhecimentos escolares, as experiências dos estudantes e as diferentes representações que circulam socialmente sobre as práticas corporais. Isso exige reconhecer que os alunos chegam à escola portadores de saberes e vivências constituídos em seus contextos familiares, comunitários, midiáticos e culturais (Neira, 2024).

A mediação docente deve favorecer situações nas quais esses conhecimentos possam ser valorizados, confrontados, ampliados e ressignificados. Desse modo, o ensino torna-se um processo de negociação cultural, no qual diferentes interpretações acerca do corpo e das práticas corporais são colocadas em circulação. A aula de Educação Física transforma-se em espaço de experiência, diálogo e produção de conhecimentos, contribuindo para que os estudantes construam leituras mais críticas e plurais da cultura corporal.

Compreender a Educação Física como linguagem e prática cultural, portanto, não representa apenas uma alteração na classificação curricular da disciplina. Trata-se de uma mudança em seus fundamentos, em seu objeto de ensino e nas formas de conceber a aprendizagem e a prática pedagógica. Ao reconhecer as práticas corporais como textos culturais, a Educação Física passa a contribuir para que os estudantes interpretem os sentidos que atravessam o corpo e o movimento, questionem representações hegemônicas e produzam outras formas de compreender suas próprias experiências e as experiências dos diferentes grupos sociais.

Nesta pesquisa, adota-se a expressão “cultura corporal”, em consonância com a perspectiva pós-crítica do currículo cultural da Educação Física. Conforme argumenta Neira (2024), essa escolha expressa um posicionamento teórico que compreende as práticas corporais como produções culturais cujos significados são construídos, disputados e ressignificados nas relações sociais. A opção também permite enfatizar que o movimento não constitui uma dimensão separada da cultura,

mas integra os sistemas simbólicos por meio dos quais os sujeitos produzem sentidos acerca do corpo e do mundo.

A compreensão desenvolvida nesta seção estabelece as bases para analisar a Educação Física como componente da Área de Linguagens e para discutir as implicações dessa perspectiva na ação pedagógica. Ao mesmo tempo, evidencia que sua efetivação não decorre automaticamente das prescrições curriculares, pois depende das interpretações, dos conhecimentos e das escolhas produzidas pelos professores em seus contextos de atuação.

2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE LINGUAGENS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Após a apresentação dos fundamentos teóricos que permitem compreender a Educação Física como linguagem e prática cultural, torna-se necessário examinar como essa relação vem sendo abordada na produção acadêmica. Com esse propósito, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, visando mapear e analisar estudos sobre a Educação Física como componente da Área de Linguagens, especialmente no contexto do Ensino Médio.

A revisão buscou identificar tendências investigativas, perspectivas teóricas, disputas conceituais e lacunas presentes na produção científica, com especial atenção às relações entre as prescrições curriculares e a prática pedagógica dos professores de Educação Física.

A busca foi realizada entre março e maio de 2025 nas bases de dados Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS)¹. Foram utilizadas as combinações de descritores “Educação Física” AND “Linguagem” e “Educação Física” AND “Linguagens”.

Como critérios de inclusão, foram considerados artigos científicos publicados em língua portuguesa, entre 2014 e 2024, que abordassem a relação entre Educação Física e linguagem ou a inserção do componente curricular na Área de

¹ A seleção dessas bases justifica-se pelo seu papel central na validação científica da área de Educação no Brasil e na América Latina. Optar por esses repositórios garantiu o acesso a uma literatura robusta e referenciada, que possui o reconhecimento de pares e a qualidade necessária para fundamentar as discussões apresentadas nesta dissertação.

Linguagens, com aproximações ao contexto do Ensino Médio. Foram excluídos estudos duplicados, produções que não se caracterizavam como artigos científicos e trabalhos que, embora contivessem os descritores utilizados, não apresentavam relação direta com o objeto desta investigação.

O processo de seleção foi organizado com base nas etapas propostas pelo protocolo PRISMA, buscando conferir maior transparência à identificação, à triagem, à elegibilidade e à inclusão dos estudos. O levantamento inicial resultou em 363 produções acadêmicas. Desse total, 27 registros foram excluídos por duplicidade entre as bases de dados, restando 336 trabalhos para a etapa de triagem.

Após a leitura dos títulos, foram excluídos os estudos que, já nessa etapa, não apresentavam relação com o objeto da revisão. Os trabalhos que permaneceram após essa triagem tiveram seus resumos analisados, resultando na exclusão dos estudos que não apresentavam relação direta com a Educação Física como componente da Área de Linguagens no Ensino Médio. Ao término dessa etapa, 25 estudos foram selecionados para leitura integral. Após a avaliação dos textos completos, 15 artigos foram excluídos: 9 por não abordarem a Educação Física como componente da Área de Linguagens e 6 por não contemplarem o Ensino Médio. Dessa forma, dez artigos atenderam aos critérios de elegibilidade e constituíram o corpus final da revisão sistemática.

A expressiva redução do número inicial de registros não compromete o processo de revisão. Ao contrário, indica que, embora os descritores relacionados à Educação Física e à linguagem apareçam em quantidade considerável nas bases consultadas, poucos trabalhos abordam diretamente a inserção do componente curricular na Área de Linguagens, sobretudo em articulação com o Ensino Médio e com a prática pedagógica. Esse resultado evidencia uma lacuna relevante no campo e reforça a pertinência de pesquisas que investiguem como essa organização curricular é interpretada e materializada pelos professores.

A análise dos dez artigos selecionados foi realizada por meio de uma abordagem descritiva e interpretativa. Inicialmente, procedeu-se à caracterização da produção, considerando as bases de dados e o período de publicação. Em seguida, foram examinados os objetivos, os referenciais teóricos, os procedimentos metodológicos e os principais resultados apresentados nos estudos. A leitura comparativa desses elementos possibilitou identificar tendências, convergências, divergências e lacunas na produção acadêmica acerca da Educação Física como

componente da Área de Linguagens, especialmente no contexto do Ensino Médio. Esse percurso permitiu construir um panorama da produção científica sobre a temática e subsidiou a discussão dos resultados da revisão em diálogo com o objeto desta investigação.

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos registros inicialmente localizados em cada base de dados.

Tabela 1 - Resultados dos artigos encontrados por base de dados

Base de dados	Resultados encontrados
Periódico Capes	319
Scielo	30
Lilacs	14
Total	363

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O Portal de Periódicos da CAPES concentrou a maior parte dos registros encontrados, correspondendo a 319 das 363 produções identificadas. A SciELO apresentou 30 resultados, enquanto a LILACS reuniu 14 registros. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, dez artigos permaneceram no corpus final, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição dos artigos selecionados por base de dados

Base de dados	Artigos analisados
Portal de Periódico da Capes	8
Scielo	1
Lilacs	1
Total	10

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

No que se refere ao período de publicação, os artigos selecionados concentram-se majoritariamente a partir de 2018. Essa distribuição indica que a produção acadêmica sobre a Educação Física na Área de Linguagens se intensificou nos anos posteriores à homologação da Base Nacional Comum

Curricular, embora o número total de estudos permaneça reduzido. A distribuição temporal das publicações analisadas é apresentada na Tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição temporal dos artigos selecionados entre 2014 e 2024

Base de dados	Ano das publicações dos artigos analisados										
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Portal de Periódico da Capes							1	4	1	2	
Scielo								1			
Lilacs						1					

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

2.4.1 Análise e interpretação dos resultados da revisão sistemática

A análise dos dez artigos que constituíram o corpus da revisão sistemática permitiu identificar tendências, convergências, divergências e lacunas na produção acadêmica sobre a Educação Física como componente da Área de Linguagens. De modo geral, os resultados indicam que essa temática ainda ocupa um espaço relativamente reduzido na produção científica da Educação Física escolar, sobretudo quando relacionada ao Ensino Médio e às experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

A distribuição temporal das publicações demonstra maior concentração dos estudos nos anos posteriores à homologação da Base Nacional Comum Curricular. Embora a vinculação da Educação Física à Área de Linguagens já estivesse presente em documentos curriculares anteriores, a BNCC parece ter contribuído para intensificar as discussões acerca dos fundamentos dessa inserção, de suas implicações para o currículo e dos possíveis efeitos sobre o objeto de ensino do componente. Esse resultado evidencia a influência das políticas curriculares na constituição das agendas de pesquisa do campo.

Quanto à natureza dos estudos, verificou-se o predomínio de produções teóricas e documentais, voltadas principalmente à análise das políticas educacionais, dos documentos normativos e dos fundamentos epistemológicos que sustentam a aproximação entre Educação Física e linguagem. Essas investigações contribuem para explicitar as disputas que atravessam a organização curricular por áreas de conhecimento. Entretanto, a reduzida presença de pesquisas empíricas

limita a compreensão de como essas orientações são interpretadas, negociadas e materializadas nas práticas pedagógicas.

Entre os estudos empíricos identificados, observou-se maior atenção às experiências e percepções dos estudantes, enquanto as narrativas dos professores aparecem de modo menos recorrente. Essa lacuna é particularmente relevante, uma vez que os docentes participam ativamente dos processos de interpretação e ressignificação das políticas curriculares no contexto escolar. Investigar suas concepções de Educação Física, linguagem, currículo e prática pedagógica possibilita compreender os sentidos que atribuem às prescrições oficiais e as formas como narram sua apropriação, adaptação ou ressignificação no cotidiano escolar.

No que diz respeito às concepções de linguagem, os artigos analisados apresentam perspectivas distintas. Parte das produções adota uma compreensão ampliada, concebendo a linguagem como prática social, cultural e histórica e reconhecendo as práticas corporais como formas de expressão e produção de sentidos. Nessa perspectiva, os gestos e movimentos não são tratados apenas como ações motoras, mas como manifestações atravessadas por valores, identidades, representações e contextos culturais.

Betti (2021), por exemplo, recorre às perspectivas semióticas e discursivas para compreender os gestos e os movimentos corporais como signos produtores de sentidos. Machado e Batista (2021), apoiados em contribuições de Vygotsky e Bakhtin, enfatizam o caráter social, histórico e dialógico da linguagem, defendendo que os sentidos relacionados ao corpo e às práticas corporais são construídos nas interações sociais.

Apesar desses avanços conceituais, observa-se que a compreensão ampliada de linguagem permanece, em muitos estudos, no plano predominantemente teórico. São poucos os trabalhos que demonstram de maneira mais detalhada como as práticas corporais são tratadas como linguagens nas aulas de Educação Física ou quais estratégias pedagógicas possibilitam sua leitura, problematização e ressignificação no Ensino Médio. Desse modo, permanece aberta a questão acerca da conversão desses fundamentos em ações pedagógicas concretas.

Outro eixo identificado refere-se às críticas direcionadas às políticas curriculares. Souza *et al.* (2019) questionam o processo de elaboração da BNCC e apontam fragilidades na proposta de integração curricular. Para os autores, a

vinculação da Educação Física à Área de Linguagens exige maior aprofundamento conceitual, sob o risco de permanecer apenas como uma classificação formal nos documentos oficiais.

Gomes e Souza (2020), por sua vez, relacionam a reorganização curricular a processos mais amplos de reestruturação da escola e das políticas educacionais. Os autores alertam para a possibilidade de secundarização da Educação Física e de enfraquecimento de sua especificidade quando a organização por áreas não é acompanhada de uma delimitação consistente de seus conhecimentos e de sua função formativa.

As concepções de linguagem presentes na BNCC também são objeto de análise. Oliveira e Araújo (2022) identificam a predominância de uma perspectiva semiótica, mas apontam fragilidades na maneira como essa concepção é desenvolvida e relacionada à Educação Física. Os autores também assinalam a limitada presença de uma abordagem vinculada aos multiletramentos.

Oliveira *et al.* (2021) chegam a resultados semelhantes ao evidenciarem que, apesar do reconhecimento das múltiplas linguagens nos documentos curriculares, ainda predominam compreensões associadas às dimensões procedimentais e técnicas das práticas corporais. Essa permanência demonstra que a incorporação de novos vocabulários curriculares não produz, por si só, uma transformação das concepções que historicamente orientam o componente.

A revisão também identificou posições críticas em relação à própria compreensão da Educação Física como linguagem. Angelo e Medeiros (2023), fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica, problematizam essa vinculação quando associada às políticas curriculares contemporâneas. Para os autores, uma definição pouco precisa de linguagem pode contribuir para o esvaziamento dos conhecimentos específicos da Educação Física e para o enfraquecimento de seu potencial formativo.

Essas posições evidenciam que não há consenso na produção analisada. Enquanto alguns estudos entendem a aproximação com a linguagem como possibilidade de ampliar a compreensão simbólica, cultural e comunicativa das práticas corporais, outros alertam para o risco de descaracterização do componente curricular. As divergências concentram-se, principalmente, na delimitação do objeto de ensino, na concepção de linguagem adotada e na interpretação da função social da Educação Física.

Também emergem dos artigos tensões entre o currículo prescrito e sua materialização no cotidiano escolar. Embora os documentos oficiais situem a Educação Física na Área de Linguagens, essa definição não assegura uma compreensão homogênea entre os professores nem uma transformação imediata das práticas pedagógicas. A implementação das orientações curriculares é atravessada por diferentes condições, entre elas a formação inicial e continuada, as trajetórias profissionais, as condições de trabalho, a organização da escola e as concepções construídas pelos docentes ao longo de sua atuação.

Nesse sentido, a produção analisada permite compreender que as políticas curriculares não são simplesmente aplicadas pelos professores. Elas são interpretadas e reelaboradas nos contextos concretos da prática. Esse processo pode gerar aproximações, negociações, resistências e contradições entre aquilo que os documentos prescrevem e aquilo que efetivamente se realiza nas aulas.

De modo geral, a revisão evidencia três lacunas principais. A primeira refere-se à reduzida quantidade de estudos que abordam diretamente a Educação Física como componente da Área de Linguagens no Ensino Médio. A segunda diz respeito à escassez de pesquisas empíricas sobre as práticas pedagógicas. A terceira relaciona-se à pouca centralidade atribuída às concepções e experiências dos professores no processo de implementação das orientações curriculares.

Essas lacunas justificam o recorte adotado na presente investigação. Ao analisar as concepções de Educação Física e linguagem construídas por professores do Ensino Médio, bem como os limites, as possibilidades e as contradições presentes em suas práticas pedagógicas, a pesquisa busca aprofundar a compreensão das relações entre currículo prescrito e currículo praticado. Dessa forma, procura contribuir para um campo ainda em consolidação, aproximando as discussões teóricas e documentais das interpretações produzidas pelos docentes no cotidiano escolar.

Tabela 4 – Síntese dos artigos selecionados na revisão sistemática

Autores / Título/ Ano	Objetivo do Estudo	Abordagem Metodológica	Principais Achados
A Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos para a Educação Física / Souza <i>et al.</i> (2019)	Compreender o processo de construção da BNCC e sua estruturação, destacando interfaces com a Educação	Qualitativa, descritiva e exploratória; pesquisa documental.	Questiona a suposta construção democrática da BNCC; identifica falta de integração entre etapas escolares e componentes curriculares; Educação

	Física.		Física carece de fundamentação robusta; sugere revisões para maior integração curricular e tratamento aprofundado da disciplina.
Matizes da linguagem e ressonâncias da educação física no ensino médio/ Fonseca <i>et al.</i> (2017)	Investigar como professores e supervisores percebem a inserção da Educação Física na Área das Linguagens do Ensino Médio.	Qualitativa, pós-estruturalista; entrevistas em escolas públicas.	Docentes possuem percepções divergentes sobre o papel da Educação Física; predomina a concepção de linguagem como comunicação e expressão; aponta necessidade de reflexão crítica e formação docente que contemple múltiplas dimensões da linguagem.
Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas/ Oliveira <i>et al.</i> (2021)	Analisar habilidades prescritas para a Educação Física no Ensino Fundamental segundo a BNCC, considerando os multiletramentos.	Qualitativa, pesquisa documental; análise de conteúdo das habilidades por categorias de linguagem (oral, escrita, visual, gestual, etc.).	BNCC apresenta compreensão limitada de linguagem; múltiplas linguagens pouco exploradas; reconhecimento teórico não refletido nas habilidades; necessidade de abordagem mais ampla e articulada.
Educação física, linguagem e a função social da escola / Portela & Alviano Junior (2023)	Compreender como a Educação Física, reconhecida como linguagem, contribui para a função social da escola e formação cidadã.	Revisão de literatura; Estudos Culturais e teoria pós-estruturalista.	Linguagem regula e produz corpos e identidades; Educação Física, ao focar na cultura corporal, pode promover educação inclusiva e valorização das diferenças.
A secundarização da educação física na reforma do ensino médio/ Gomes & Souza (2020)	Investigar impactos da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC na Educação Física escolar, especialmente sua identidade e papel pedagógico.	Crítica, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético; análise das políticas educacionais.	Reformas direcionam escola às demandas do mercado; Educação Física perde identidade e foco na Cultura Corporal; ocorre secundarização da disciplina, comprometendo sua função educativa.
A Educação Física como linguagem? Reflexões sobre corpo, trabalho e educação em tempos de privilégio da servidão / Angelo & Medeiros (2023)	Problematizar a concepção de Educação Física como linguagem, relacionando-a com corpo, trabalho e formação humana.	Teórico-filosófica; Pedagogia Histórico-Crítica.	Educação Física deve ser parte do complexo social; atual abordagem reforça lógica de mercado; necessidade de reorientação para prática emancipatória e integral.
A legitimação da educação física escolar: a cultura corporal de movimento como linguagem e condição de possibilidade de conhecimento/ Martiny <i>et al.</i> (2021)	Refletir sobre a legitimidade e identidade da Educação Física como componente curricular.	Ensaio teórico.	Legitimação ocorre pela articulação entre manifestações da cultura corporal e linguagem; crise identitária da disciplina; reforça necessidade de integração e reconhecimento da Educação Física como linguagem.
As linguagens na Base	Compreender a	Qualitativa; análise	BNCC adota abordagem

Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: diálogos com a Educação Física/ Oliveira & Araújo (2022)	concepção de linguagem na BNCC do Ensino Médio e suas implicações para a Educação Física.	documental; uso do IRAMUTEQ, CHD e análise de similitude do termo "linguagem".	semiótica de linguagem; Educação Física centrada na linguagem corporal, mas com compreensão limitada; fragmentação conceitual compromete aplicação plena da disciplina.
As três semióticas e a Educação Física como linguagem/ Mauro Betti (2021)	Refletir sobre a Educação Física como forma de linguagem, integrando correntes semióticas (Saussure, Peirce, Bakhtin).	Teórico; análise semiótica e discursiva.	Gestos e movimentos corporais como signos; corpo como sujeito de linguagem; prática corporal como discurso; fundamentação epistemológica para abordagem crítica e pedagógica.
Educação Física escolar, corpo e linguagem: reflexões epistemológicas no contexto brasileiro/ Machado & Batista (2021)	Refletir sobre a concepção de linguagem na Educação Física escolar brasileira, articulando Vygotsky, Luria, Leontiev e Bakhtin.	Teórico; reflexão crítica.	Educação Física como forma de linguagem amplia possibilidades de ensino; permite distanciamento de práticas mecanicistas e excludentes; promove abordagem crítica e inclusiva da disciplina.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

2.5 PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO

Compreender a Educação Física como componente da Área de Linguagens implica reconhecer que as mudanças introduzidas pelos documentos curriculares extrapolam uma reorganização administrativa do currículo e produzem novas exigências para a prática docente. Se, conforme discutido nas seções anteriores, as práticas corporais são compreendidas como manifestações culturais produtoras de significados, o trabalho pedagógico do professor desloca-se da centralidade da transmissão de técnicas para a mediação dos processos de interpretação, problematização e ressignificação da cultura corporal. Tal compreensão encontra respaldo na perspectiva dos Estudos Culturais, segundo a qual a cultura constitui um processo permanente de produção de significados (Hall, 2016), bem como nas

proposições do currículo cultural da Educação Física, que atribuem ao professor o papel de mediador das experiências culturais vivenciadas pelos estudantes (Bonetto; Neves; Neira, 2017; Neira, 2018a; Neira, 2024).

Essa mudança encontra sustentação na perspectiva do currículo cultural da Educação Física, desenvolvida por pesquisadores que, inspirados nas teorias pós-críticas do currículo e nos Estudos Culturais, defendem uma concepção de ensino comprometida com a leitura crítica das práticas corporais e com a valorização da diversidade cultural (Neira; Nunes, 2009; Bonetto; Neves; Neira, 2017). Nessa abordagem, o currículo deixa de ser entendido como uma sequência rígida de conteúdos previamente definidos e passa a constituir um processo permanente de investigação, diálogo e produção de conhecimentos acerca das práticas corporais que circulam nos diferentes contextos sociais.

Sob essa perspectiva, o planejamento pedagógico assume um caráter investigativo. Antes de selecionar conteúdos ou organizar sequências didáticas, o professor é convidado a conhecer as práticas corporais presentes no contexto sociocultural dos estudantes, identificando seus repertórios, interesses, experiências e formas de participação na cultura corporal. Esse processo de mapeamento possibilita que o planejamento seja construído a partir da realidade da comunidade escolar, favorecendo a aproximação entre os conhecimentos produzidos pelos estudantes em suas experiências cotidianas e aqueles sistematizados pela escola. Conforme destacam Alviano Júnior, Neira e Vargas (2022), o mapeamento constitui uma etapa fundamental da ação didática, pois permite reconhecer as práticas corporais presentes na comunidade escolar e organizar intervenções coerentes com os princípios do currículo cultural. Nessa mesma direção, Neira (2024) afirma que o planejamento deve partir dos conhecimentos culturais trazidos pelos estudantes, possibilitando sua ampliação e problematização.

O mapeamento, entretanto, constitui apenas o ponto de partida da ação pedagógica. A partir dele, o currículo cultural propõe a tematização das práticas corporais, compreendida como um processo investigativo que busca ampliar a compreensão dos estudantes acerca das dimensões históricas, sociais, políticas e culturais que constituem essas manifestações. Jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e demais práticas corporais deixam de ser tratados apenas como conteúdos a serem executados tecnicamente e passam a ser analisados em seus diferentes contextos de produção, circulação e transformação. Para Neira (2018a;

2024), tematizar uma prática corporal significa problematizar os sentidos que lhe são atribuídos socialmente, possibilitando aos estudantes compreender que tais manifestações são construções históricas e culturais permanentemente ressignificadas.

Esse movimento exige que a prática docente promova processos permanentes de problematização. Mais do que ensinar como realizar determinada prática corporal, cabe ao professor favorecer situações em que os estudantes questionem as representações que circulam sobre o corpo, o movimento, o esporte, a saúde, o lazer e as diferentes manifestações da cultura corporal. Trata-se de problematizar discursos naturalizados, compreender como determinadas práticas tornam-se socialmente valorizadas enquanto outras permanecem invisibilizadas e reconhecer que essas escolhas são atravessadas por relações de poder, disputas culturais e processos de exclusão. Conforme discutem Bonetto, Neves e Neira (2017), a problematização constitui um princípio central do currículo cultural, permitindo que as práticas corporais sejam analisadas para além de sua dimensão técnica. Tal compreensão também dialoga com Silva (2023), ao reconhecer o currículo como espaço de produção, disputa e legitimação de significados.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico orienta-se pela ampliação dos repertórios culturais dos estudantes. Ao tematizar manifestações corporais produzidas por diferentes grupos sociais, a Educação Física contribui para o reconhecimento da diversidade cultural e para a construção de experiências educativas mais democráticas. A ampliação do repertório não significa substituir conhecimentos considerados menos legítimos por outros culturalmente valorizados, mas possibilitar que os estudantes conheçam diferentes formas de expressão corporal, estabeleçam relações entre elas e produzam novas interpretações acerca da cultura corporal (Bonetto; Neves; Neira, 2017). Segundo Neira (2024), ampliar o repertório cultural implica colocar os estudantes em contato com diferentes práticas corporais e múltiplas formas de interpretá-las, favorecendo processos de reconhecimento da diversidade e de justiça curricular.

A ressignificação constitui outro princípio fundamental dessa perspectiva. À medida que entram em contato com diferentes narrativas, conhecimentos e experiências, os estudantes são convidados a reconstruir os significados anteriormente atribuídos às práticas corporais. A aprendizagem deixa de ser compreendida como simples aquisição de habilidades motoras e passa a envolver

processos de interpretação, negociação e produção de sentidos, permitindo que os sujeitos ampliem suas formas de compreender o corpo, o movimento e suas próprias experiências culturais (Neira, 2024).

Esses princípios também repercutem na avaliação da aprendizagem. Em uma perspectiva cultural, avaliar não significa mensurar exclusivamente o desempenho técnico ou a execução motora dos estudantes. A avaliação passa a considerar sua participação nas investigações propostas, a capacidade de estabelecer relações entre diferentes manifestações da cultura corporal, de interpretar criticamente discursos e representações e de produzir novos conhecimentos ao longo do processo pedagógico. Desse modo, os procedimentos avaliativos assumem caráter formativo, acompanhando os processos de aprendizagem e valorizando as diferentes formas de participação e construção do conhecimento. Essa compreensão é desenvolvida por Neira (2024) e Bonetto *et al.* (2026), ao defenderem que a avaliação deve acompanhar os processos de significação produzidos pelos estudantes durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

No contexto do Ensino Médio, essas proposições assumem relevância ainda maior. Trata-se de uma etapa da Educação Básica em que os estudantes ampliam sua capacidade de abstração, consolidam processos de construção identitária e aprofundam sua inserção em diferentes práticas culturais. Nesse cenário, a Educação Física pode favorecer discussões acerca das relações entre corpo, juventudes, mídia, consumo, gênero, raça, saúde, lazer e demais questões que atravessam as práticas corporais contemporâneas, contribuindo para que os estudantes desenvolvam leituras críticas sobre a cultura e sobre os processos sociais que produzem significados para o corpo e o movimento (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2021). Como argumentam Farias *et al.* (2020), a inserção da Educação Física na Área de Linguagens amplia as possibilidades de articulação entre as práticas corporais e as experiências culturais das juventudes, fortalecendo uma formação crítica e contextualizada.

A atuação docente, portanto, passa a exigir conhecimentos que ultrapassam o domínio técnico das práticas corporais. O professor assume a responsabilidade de organizar experiências pedagógicas que articulem os conhecimentos sistematizados pela escola às vivências culturais dos estudantes, criando condições para que estes interpretem, analisem, questionem e ressignifiquem as manifestações da cultura corporal. Essa atuação demanda sensibilidade para reconhecer a diversidade

presente na comunidade escolar, abertura ao diálogo e compromisso com práticas pedagógicas que favoreçam a participação, a inclusão e a justiça curricular. Nessa direção, Moreira e Candau (2007) defendem que o currículo deve promover o diálogo entre diferentes culturas presentes na escola, enquanto Silva (2023) compreende a prática pedagógica como espaço de produção de significados e disputas culturais. Bonetto *et al.* (2026) acrescentam que a atuação docente comprometida com o currículo cultural exige posicionamento crítico diante das formas de exclusão e invisibilização presentes nas práticas corporais escolares.

Nessa perspectiva, a prática docente não consiste na aplicação mecânica das orientações presentes nos documentos curriculares. As políticas educacionais são permanentemente interpretadas, negociadas e ressignificadas pelos professores em seus contextos de atuação, sendo atravessadas por suas trajetórias formativas, concepções de Educação Física, condições de trabalho e experiências profissionais. Tal compreensão aproxima-se das discussões de Lopes e Macedo (2011), ao reconhecerem o currículo como processo de produção de significados e não como um conjunto de prescrições estáticas. Assim, compreender como os docentes atribuem sentidos à inserção da Educação Física na Área de Linguagens torna-se fundamental para analisar os limites e as possibilidades de concretização dessa proposta curricular.

É justamente nesse horizonte que se insere a presente pesquisa. Ao investigar as concepções de linguagem e de Educação Física construídas por professores que atuam no Ensino Médio, bem como as formas pelas quais essas concepções se materializam em suas práticas pedagógicas, busca-se compreender como as orientações curriculares são apropriadas, reinterpretadas e traduzidas no cotidiano escolar. A análise dessas experiências permitirá discutir em que medida a compreensão da Educação Física como componente da Área de Linguagens tem produzido deslocamentos efetivos na prática docente ou permanências relacionadas a concepções historicamente consolidadas no campo.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: FUNDAMENTOS, CONTEXTOS E DESAFIOS

As discussões desenvolvidas no capítulo anterior evidenciaram que compreender a Educação Física como componente da Área de Linguagens implica reconhecer as práticas corporais como produções culturais, produtoras de significados e atravessadas por relações de poder, identidade e representação. Também foi possível compreender que essa perspectiva produz implicações diretas para a prática docente, deslocando o ensino da centralidade da técnica corporal para processos de mediação cultural, problematização e produção de sentidos. Contudo, tais pressupostos somente podem ser compreendidos em sua complexidade quando situados no contexto histórico e curricular do Ensino Médio brasileiro.

A trajetória da Educação Física nessa etapa da Educação Básica foi marcada por diferentes concepções acerca de sua função educativa, acompanhando as transformações políticas, sociais e educacionais ocorridas no país. Ao longo desse percurso, o componente curricular assumiu finalidades distintas, ora associadas à formação física e disciplinar, ora orientadas pelo rendimento esportivo ou pela promoção da saúde. Mais recentemente, as reformas curriculares passaram a atribuir novos significados à Educação Física, especialmente a partir de sua inserção na Área de Linguagens, movimento que demanda a revisão de concepções historicamente consolidadas sobre seu objeto de conhecimento, seus objetivos formativos e sua organização pedagógica (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2021).

Nesse cenário, o Ensino Médio constitui um espaço particularmente relevante para essa discussão. Trata-se da etapa final da Educação Básica, marcada pela ampliação da autonomia intelectual, pela intensificação dos processos de construção identitária e pela diversificação das experiências culturais das juventudes. Essas características conferem à Educação Física o desafio de desenvolver práticas pedagógicas que ultrapassem a aprendizagem de habilidades motoras e favoreçam a compreensão crítica das práticas corporais como manifestações culturais produzidas em diferentes contextos históricos e sociais (Dayrell, 2007; Brasil, 2018).

A compreensão das práticas corporais como objetos de conhecimento da Educação Física exige, portanto, considerar sua dimensão histórica, cultural e política. Esportes, danças, lutas, jogos, ginásticas e demais manifestações da

cultura corporal constituem práticas sociais atravessadas por disputas de significados, valores, identidades e relações de poder. Nesse sentido, a atuação docente no Ensino Médio passa a demandar propostas pedagógicas que possibilitem aos estudantes interpretar criticamente essas manifestações, estabelecendo relações entre suas experiências culturais e os conhecimentos sistematizados pela escola (Daolio, 2004; Neira; Nunes, 2009; Bonetto; Neira, 2024).

É nesse contexto que se desenvolvem as discussões apresentadas neste capítulo. Inicialmente, analisa-se a trajetória histórica da Educação Física no Ensino Médio e as diferentes concepções que orientaram sua função social ao longo do tempo. Em seguida, discutem-se as especificidades dessa etapa da Educação Básica e os desafios colocados à Educação Física diante das transformações curriculares recentes. Por fim, são apresentados os fundamentos que sustentam a inserção do componente na Área de Linguagens e suas implicações para a organização do ensino e para a prática docente. Essas reflexões constituem a base para o capítulo seguinte, dedicado à análise das políticas curriculares que institucionalizaram esse processo no contexto educacional brasileiro.

3.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A CULTURA CORPORAL COMO OBJETO DE CONHECIMENTO

A função social da Educação Física escolar tem sido historicamente redefinida em função das diferentes concepções de educação, sociedade e conhecimento que orientaram sua constituição como componente curricular. Se em determinados momentos predominou uma perspectiva voltada ao desenvolvimento das capacidades físicas, à preparação para o trabalho ou à formação esportiva, as discussões produzidas nas últimas décadas ampliaram significativamente a compreensão acerca de seu papel educativo. Nessa direção, a Educação Física passa a assumir o compromisso de possibilitar aos estudantes o acesso, a compreensão e a problematização das práticas corporais produzidas historicamente pelos diferentes grupos sociais, compreendendo-as como patrimônios culturais e objetos de conhecimento da escola (Bracht, 2007; Daolio, 2004; Neira; Nunes, 2009).

Esse deslocamento implica reconhecer que o objeto de ensino da Educação Física não corresponde ao movimento corporal em si, mas às práticas corporais

compreendidas em sua dimensão histórica, social e cultural. Conforme argumentam Neira e Nunes (2009; 2011), esportes, danças, lutas, jogos, ginásticas e brincadeiras constituem produções culturais que expressam modos de viver, valores, identidades, conflitos e formas de organização social. Ensinar essas práticas significa, portanto, possibilitar que os estudantes compreendam como elas foram produzidas, transformadas e ressignificadas ao longo da história.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Daolio (2004), para quem toda manifestação corporal é culturalmente construída. O autor afirma que o corpo não pode ser entendido como uma realidade natural ou universal, uma vez que cada sociedade produz formas específicas de educá-lo, utilizá-lo e atribuir-lhe significados. As práticas corporais, nesse sentido, expressam valores, tradições, crenças e modos de interpretar o mundo, razão pela qual constituem importante patrimônio cultural a ser tematizado pela escola.

Sob essa perspectiva, a cultura corporal deixa de representar apenas um conjunto de conteúdos a serem vivenciados nas aulas de Educação Física e passa a constituir seu objeto de conhecimento. Isso significa que o ensino não se limita à aprendizagem da execução técnica das práticas corporais, mas envolve sua análise, interpretação e problematização. Ao tematizar uma prática corporal, o professor cria condições para que os estudantes investiguem seus contextos de origem, os grupos sociais envolvidos em sua produção, os valores que ela expressa e as relações de poder presentes em sua circulação social (Neira; Nunes, 2011; Bonetto; Neves; Neira, 2017).

Essa compreensão encontra respaldo nas contribuições dos Estudos Culturais, que entendem a cultura como um processo de produção de significados compartilhados socialmente (Hall, 2016). Nessa perspectiva, as práticas corporais podem ser compreendidas como formas de linguagem por meio das quais diferentes grupos expressam modos de vida, identidades, valores e formas de pertencimento. Do mesmo modo, Silva (2023) contribui para compreender que identidade e diferença são produzidas nos processos de representação, permitindo reconhecer que as manifestações da cultura corporal também participam da construção de significados e da constituição dos sujeitos. No entanto, mais do que retomar esses fundamentos, importa reconhecer suas implicações para o ensino da Educação Física: compreender as práticas corporais como produções culturais exige que elas sejam analisadas criticamente no contexto escolar.

É nessa direção que o currículo cultural da Educação Física propõe uma ampliação da função social da disciplina. Em vez de restringir-se ao ensino de habilidades motoras ou à reprodução de modelos esportivos, a Educação Física passa a favorecer processos de investigação, interpretação e ressignificação das práticas corporais, possibilitando aos estudantes compreenderem os diferentes discursos, interesses e relações de poder que atravessam sua produção e circulação na sociedade (Bonetto; Neves; Neira, 2017; Neira, 2024).

Essa perspectiva adquire especial relevância no Ensino Médio. Conforme observa Dayrell (2003), as juventudes constroem suas identidades em múltiplos espaços de sociabilidade, nos quais esporte, dança, música, mídias digitais e outras manifestações culturais ocupam papel significativo. As práticas corporais integram essas experiências e constituem formas pelas quais os jovens produzem pertencimentos, expressam diferenças e estabelecem relações com o mundo social. Considerar essas experiências no currículo escolar significa aproximar a Educação Física das vivências culturais dos estudantes, favorecendo processos de aprendizagem mais significativos e contextualizados (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2021).

Sob essa perspectiva, a função social da Educação Física consiste em promover o encontro entre os conhecimentos sistematizados pela escola e as experiências culturais vividas pelos estudantes. Cabe ao professor organizar situações pedagógicas que permitam analisar criticamente as práticas corporais, questionar discursos naturalizados, reconhecer a diversidade cultural e ampliar os repertórios dos estudantes. Ensinar Educação Física deixa, assim, de significar apenas ensinar movimentos, passando a envolver a formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e produzir significados sobre a cultura corporal (Bonetto *et al.*, 2026; Farias *et al.*, 2020; Moreira; Candau, 2007).

Desse modo, compreender a cultura corporal como objeto de conhecimento da Educação Física escolar significa reconhecer que as práticas corporais constituem manifestações culturais produzidas historicamente e permeadas por valores, identidades e relações de poder. Essa compreensão fortalece a especificidade da Educação Física no currículo escolar e fundamenta sua inserção na Área de Linguagens, uma vez que evidencia seu compromisso com a formação de sujeitos capazes de ler criticamente a cultura corporal, produzir novos

significados e participar de forma ativa e reflexiva da vida social (Bonetto; Neira, 2024; Neira, 2024).

3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: JUVENTUDES, CULTURAS E PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Compreender a Educação Física no Ensino Médio pressupõe reconhecer que os sujeitos que frequentam essa etapa da Educação Básica vivenciam diferentes formas de ser jovem. A noção de juventude, nessa perspectiva, não corresponde a uma condição homogênea definida exclusivamente pela idade, mas constitui uma construção histórica, social e cultural. Como afirma Dayrell (2003), as juventudes são atravessadas por marcadores como classe social, gênero, raça, território, religião e acesso aos bens culturais, produzindo experiências distintas de participação na vida social. Essa compreensão exige que a escola reconheça a diversidade de trajetórias juvenis presentes em seu cotidiano e desenvolva práticas pedagógicas capazes de dialogar com essa pluralidade.

As práticas corporais ocupam lugar central na constituição dessas experiências. Esportes, danças, lutas, jogos, atividades de lazer, redes sociais e diferentes manifestações da cultura corporal integram os modos pelos quais os jovens constroem pertencimentos, expressam identidades, estabelecem relações sociais e atribuem sentidos às suas experiências. Nessa direção, a Educação Física escolar encontra um importante campo de aproximação com as culturas juvenis ao reconhecer que essas manifestações constituem conhecimentos socialmente produzidos e passíveis de investigação no contexto escolar (Dayrell, 2003; Bonetto; Neira, 2024).

Esse reconhecimento desloca a função da Educação Física no Ensino Médio. Em vez de restringir-se ao ensino de modalidades esportivas ou ao desenvolvimento de capacidades físicas, o componente curricular passa a promover experiências pedagógicas que favoreçam a leitura crítica das práticas corporais vivenciadas pelos estudantes. Tal perspectiva amplia as possibilidades de articulação entre os conhecimentos sistematizados pela escola e as experiências culturais das juventudes, permitindo que os estudantes compreendam como essas manifestações são produzidas, apropriadas e ressignificadas em diferentes contextos sociais (Farias *et al.*, 2020; Neira, 2024).

Ao incorporar as culturas juvenis ao currículo, a Educação Física também amplia o conjunto de práticas corporais tematizadas nas aulas. Manifestações como danças urbanas, capoeira, skate, parkour, esportes eletrônicos, práticas corporais indígenas, afro-brasileiras e outras expressões culturais passam a ser reconhecidas como conhecimentos legítimos, não por representarem novidades curriculares, mas porque fazem parte das experiências socioculturais de diferentes grupos. Conforme defendem Neira e Nunes (2011), ampliar o repertório de práticas corporais significa reconhecer a legitimidade de diferentes produções culturais e favorecer processos de problematização acerca dos sentidos que lhes são atribuídos na sociedade.

Essa ampliação não corresponde apenas à diversificação dos conteúdos escolares. Ela implica revisar os critérios que historicamente orientaram a seleção dos conhecimentos ensinados na Educação Física. Como argumentam Bonetto e Neira (2024), reconhecer a pluralidade das práticas corporais exige compreender o currículo como espaço de produção de significados, no qual diferentes manifestações culturais podem ser valorizadas, problematizadas e colocadas em diálogo, favorecendo uma formação comprometida com a diversidade cultural e com a justiça curricular.

As pesquisas desenvolvidas por Brandolin, Koslinski e Soares (2015) contribuem para compreender os efeitos dessas escolhas curriculares sobre as experiências dos estudantes no Ensino Médio. Os autores evidenciam que a disciplina tende a ser mais bem avaliada quando promove participação, pertencimento e reconhecimento das diferentes formas de vivenciar as práticas corporais. Em contrapartida, propostas centradas em um conjunto restrito de modalidades esportivas frequentemente produzem processos de exclusão, desinteresse e afastamento de estudantes cujas experiências culturais não encontram espaço nas aulas.

Esses resultados reforçam que a participação dos estudantes não depende exclusivamente de características individuais, mas das oportunidades efetivamente construídas pela prática pedagógica. As escolhas realizadas pelo professor, desde a seleção das práticas corporais até as formas de organização das aulas, influenciam diretamente as possibilidades de participação, identificação e produção de significados dos estudantes. Nesse sentido, a prática docente assume papel decisivo na construção de experiências educativas mais democráticas e culturalmente significativas (Moreira; Candau, 2007; Bonetto *et al.*, 2026).

Reconhecer as culturas juvenis como referência para o trabalho pedagógico não significa transformar a Educação Física em um espaço de reprodução das experiências cotidianas dos estudantes. Ao contrário, significa tomá-las como ponto de partida para ampliar repertórios culturais, estabelecer relações com outros conhecimentos e favorecer processos de análise crítica das práticas corporais. O desafio docente consiste em promover o diálogo entre os saberes trazidos pelos jovens e os conhecimentos sistematizados pela escola, possibilitando que os estudantes compreendam as múltiplas dimensões históricas, culturais, políticas e sociais presentes na cultura corporal (Neira, 2024).

Desse modo, a Educação Física no Ensino Médio fortalece sua função formativa ao aproximar os conhecimentos escolares das experiências culturais das juventudes sem limitar-se a elas. Ao reconhecer a diversidade de práticas corporais, problematizar os sentidos que lhes são atribuídos e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes, o componente curricular contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a cultura corporal, produzir novos significados e participar de forma ativa e reflexiva da vida social. Essa perspectiva reafirma a relevância da Educação Física na Área de Linguagens e prepara o debate, desenvolvido no capítulo seguinte, acerca das políticas curriculares que institucionalizaram essa reorganização no contexto educacional brasileiro.

3.3 O CURRÍCULO CULTURAL COMO POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

As discussões desenvolvidas nas seções anteriores evidenciam que compreender a Educação Física como componente da Área de Linguagens exige reconhecer as práticas corporais como produções culturais e objetos de conhecimento da escola. Nessa perspectiva, o currículo cultural constitui uma possibilidade de ressignificação da Educação Física escolar ao propor formas de organização do ensino comprometidas com a leitura crítica da cultura corporal, com a valorização da diversidade e com a produção de novos significados acerca das práticas corporais (Neira; Nunes, 2009; Neira, 2024).

Mais do que ampliar o conjunto de conteúdos trabalhados nas aulas, o currículo cultural propõe uma mudança na própria lógica da ação pedagógica. O planejamento deixa de organizar-se a partir de conteúdos previamente estabelecidos

e passa a considerar os repertórios culturais dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento escolar. Conforme defendem Alviano Júnior, Neira e Vargas (2022), conhecer as práticas corporais presentes na comunidade escolar permite que o professor organize intervenções pedagógicas articuladas às experiências culturais dos estudantes, sem abrir mão da ampliação de seus conhecimentos.

A partir desse mapeamento, desenvolvem-se processos de tematização das práticas corporais. Tematizar significa investigar suas origens, seus modos de circulação, os grupos sociais envolvidos em sua produção, os discursos que as legitimam e os diferentes significados que assumem em distintos contextos históricos e culturais. As práticas corporais deixam de ser abordadas apenas por sua dimensão técnica para serem compreendidas como manifestações culturais passíveis de análise, interpretação e problematização (Neira; Nunes, 2011; Neira, 2024).

Outro princípio estruturante do currículo cultural consiste na problematização. Nessa perspectiva, o ensino da Educação Física busca criar situações em que os estudantes analisem criticamente os discursos presentes nas práticas corporais, reconhecendo como elas expressam relações de poder, identidades, diferenças e formas de representação. A problematização não pretende estabelecer respostas únicas, mas ampliar as possibilidades de leitura da cultura corporal e favorecer a construção de posicionamentos críticos diante das manifestações culturais (Bonetto; Neves; Neira, 2017).

O currículo cultural também orienta o trabalho pedagógico para a ampliação dos repertórios culturais dos estudantes. Esse princípio não significa substituir práticas corporais consideradas menos relevantes por outras socialmente legitimadas, mas possibilitar o contato com diferentes manifestações produzidas por distintos grupos sociais, ampliando as oportunidades de compreensão da diversidade cultural. Conforme destacam Bonetto e Neira (2024), essa ampliação encontra fundamento no princípio da justiça curricular, segundo o qual o currículo deve assegurar visibilidade e legitimidade aos conhecimentos produzidos por grupos historicamente marginalizados.

Outro aspecto relevante refere-se à ressignificação das práticas corporais. Ao investigar diferentes manifestações da cultura corporal, confrontar perspectivas distintas e produzir novas interpretações, os estudantes deixam de ocupar uma

posição exclusivamente receptiva diante do conhecimento escolar. O processo educativo passa a favorecer a produção de novos significados, permitindo que as práticas corporais sejam permanentemente reinterpretadas à luz das experiências vividas pelos sujeitos e dos conhecimentos sistematizados pela escola (Neira, 2024).

Nesse contexto, o papel do professor também é ressignificado. Sua atuação ultrapassa a função de transmissor de conteúdos para assumir a mediação dos processos de investigação, diálogo e produção de conhecimentos. Cabe ao docente selecionar situações de aprendizagem, organizar experiências investigativas, promover o diálogo entre diferentes saberes e criar condições para que os estudantes interpretem criticamente as manifestações da cultura corporal. Como destacam Bonetto *et al.* (2026), a prática docente passa a constituir um processo contínuo de mediação cultural comprometido com a participação, a inclusão e a justiça curricular.

Esses princípios assumem especial relevância no Ensino Médio, etapa marcada pela ampliação da autonomia intelectual, pela consolidação das identidades juvenis e pela intensificação das experiências culturais. Nessa etapa, o currículo cultural oferece possibilidades para que a Educação Física desenvolva práticas pedagógicas capazes de articular os conhecimentos escolares às experiências dos estudantes, favorecendo análises críticas acerca das relações entre corpo, cultura, mídia, gênero, raça, saúde, lazer e demais dimensões presentes nas práticas corporais contemporâneas (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2021; Farias *et al.*, 2020).

Assim, compreender o currículo cultural como possibilidade de ressignificação da Educação Física escolar significa reconhecer que sua principal contribuição não reside apenas na ampliação dos conteúdos ensinados, mas na transformação das formas de produzir conhecimento no contexto das aulas. Ao orientar o trabalho pedagógico pelos princípios do mapeamento, da tematização, da problematização, da ampliação dos repertórios culturais, da ressignificação e da justiça curricular, essa perspectiva fortalece a Educação Física como componente da Área de Linguagens e oferece fundamentos para compreender como as políticas curriculares podem ser apropriadas, reinterpretadas e materializadas na prática docente. Essa discussão constitui o elo entre os fundamentos teóricos desenvolvidos até aqui e a análise dos documentos curriculares e das narrativas docentes apresentada nos capítulos seguintes.

4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS: PRESCRIÇÕES, SENTIDOS E DISPUTAS CURRICULARES

As discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores evidenciaram que compreender a Educação Física como componente da Área de Linguagens pressupõe reconhecê-la como um campo de produção de significados, no qual as práticas corporais são concebidas como manifestações culturais e formas de linguagem. Contudo, essa compreensão não se consolidou de maneira espontânea no contexto educacional brasileiro. Ela resulta de um processo histórico de formulação de políticas curriculares que, ao longo das últimas décadas, passaram a redefinir os objetivos da Educação Básica, a organização curricular e o papel atribuído aos diferentes componentes curriculares.

Nesse processo, os documentos curriculares oficiais assumem papel estratégico, pois expressam concepções de educação, conhecimento, cultura e formação humana que orientam a organização do trabalho pedagógico nas escolas. Mais do que estabelecer conteúdos ou competências, esses textos normativos materializam projetos educacionais e produzem determinados sentidos para o currículo, indicando quais conhecimentos devem ser legitimados, quais finalidades educativas devem ser priorizadas e quais formas de participação escolar são socialmente valorizadas (Silva, 2023).

Entretanto, compreender esses documentos apenas como prescrições oficiais seria insuficiente. As políticas curriculares não são implementadas de maneira linear nem produzem efeitos homogêneos sobre a prática pedagógica. Conforme discutem Ball, Maguire e Braun (2016), as orientações curriculares são permanentemente interpretadas, negociadas e ressignificadas pelos diferentes sujeitos envolvidos em sua materialização, assumindo configurações particulares em cada contexto escolar. Assim, entre o currículo prescrito e o currículo efetivamente vivido existe um espaço de produção de sentidos que constitui um dos principais interesses desta pesquisa.

No caso específico da Educação Física, esse movimento torna-se particularmente significativo em razão de sua inserção na Área de Linguagens. Ao reconhecer as práticas corporais como objetos de conhecimento culturalmente produzidos, as políticas curriculares deslocam a compreensão tradicional da disciplina, atribuindo-lhe novas finalidades formativas. Esportes, danças, lutas, jogos, ginásticas e demais manifestações da cultura corporal deixam de ser

compreendidos apenas como conteúdos técnicos e passam a integrar uma proposta curricular comprometida com a interpretação crítica da cultura, com a produção de significados e com a formação de sujeitos capazes de participar das diferentes práticas sociais (Neira; Nunes, 2011; Bonetto; Neira, 2024).

Desse modo, analisar os documentos curriculares significa compreender não apenas o que eles prescrevem para a Educação Física, mas também os sentidos que produzem acerca do componente curricular, das práticas corporais e de sua inserção na Área de Linguagens. Nessa perspectiva, os documentos são entendidos como produções históricas e políticas que expressam disputas em torno da seleção dos conhecimentos escolares e da formação desejada para os estudantes, dialogando com a compreensão do currículo como espaço de produção de significados e de disputas culturais (Hall, 2016; Silva, 2023).

É nesse contexto que se desenvolve este capítulo. Inicialmente, analisam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), por inaugurarem, no cenário educacional brasileiro, a aproximação entre a Educação Física e a Área de Linguagens. Em seguida, discutem-se as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que consolida essa reorganização curricular em âmbito nacional. Por fim, analisa-se o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), buscando compreender como as orientações nacionais foram contextualizadas para a rede estadual de ensino.

Mais do que identificar aproximações e diferenças entre esses referenciais, interessa compreender os sentidos produzidos por suas proposições e os deslocamentos que promovem na compreensão da Educação Física escolar. Essa análise constitui um passo fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, pois oferece o referencial necessário para, no capítulo seguinte, confrontar o currículo prescrito com as concepções e práticas docentes expressas nas narrativas dos professores participantes, evidenciando as aproximações, tensões e ressignificações produzidas no contexto da prática.

4.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A ÁREA DE LINGUAGENS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS

A inserção da Educação Física na Área de Linguagens constitui o resultado de um processo histórico de transformações nas políticas curriculares brasileiras,

marcado pela revisão das finalidades atribuídas ao componente curricular e pela ampliação da compreensão sobre seu objeto de conhecimento. Esse movimento acompanha mudanças mais amplas nas políticas educacionais implementadas a partir da década de 1990, que passaram a enfatizar a formação integral dos estudantes e a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, a Educação Física deixa de ser compreendida exclusivamente a partir de perspectivas biologicistas ou técnico-esportivas e passa, gradativamente, a ser reconhecida como componente responsável pelo estudo das práticas corporais em sua dimensão histórica, social e cultural (Brasil, 1999; Brasil, 2018).

Essa reorganização curricular representa um importante deslocamento epistemológico para a área. Ao reconhecer as práticas corporais como manifestações culturais, as políticas curriculares ampliam a compreensão do objeto de ensino da Educação Física, deslocando o foco da aprendizagem exclusivamente técnica para a análise dos significados produzidos nas diferentes manifestações da cultura corporal. Esportes, danças, lutas, jogos, ginásticas e brincadeiras passam a ser compreendidos como práticas sociais por meio das quais diferentes grupos constroem identidades, produzem pertencimentos e participam da vida cultural (Neira; Nunes, 2011; Bonetto; Neira, 2024).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados em 1999, representam um marco nesse processo ao inserirem, pela primeira vez, a Educação Física na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ainda que de maneira introdutória, o documento rompe com compreensões centradas exclusivamente na aptidão física e reconhece que o corpo constitui um meio de expressão, comunicação e interação social. Essa mudança inaugura uma nova possibilidade de compreensão da disciplina, aproximando-a das discussões sobre linguagem, cultura e produção de significados presentes nas reformas curriculares daquele período (Brasil, 1999).

Entretanto, a proposta apresentada pelos PCNEM também evidenciou limites importantes. Conforme analisa Neira (2018), embora o documento tenha promovido a aproximação da Educação Física com a Área de Linguagens, seus fundamentos epistemológicos permaneceram pouco explicitados. Conceitos como linguagem, cultura, práticas corporais e cultura corporal foram apresentados de forma pouco sistematizada, permitindo diferentes interpretações acerca do significado dessa reorganização curricular e das formas de sua materialização nas escolas.

Essa constatação evidencia que os documentos curriculares não produzem, por si só, mudanças nas práticas pedagógicas. Como argumentam Lopes e Macedo (2011), as políticas curriculares constituem produções discursivas permanentemente reinterpretadas pelos sujeitos que atuam no contexto escolar. De modo semelhante, Ball, Maguire e Braun (2016) demonstram que as políticas educacionais são traduzidas e recriadas no cotidiano das escolas, assumindo configurações distintas conforme os contextos institucionais e as interpretações produzidas pelos professores. Assim, a inserção da Educação Física na Área de Linguagens inaugura novas possibilidades para a organização curricular, mas não determina, de forma automática, sua concretização na prática pedagógica.

Esse aspecto é particularmente relevante para a presente pesquisa, cujo interesse consiste justamente em compreender como os professores atribuem sentidos à inserção da Educação Física na Área de Linguagens. Antes de analisar essas interpretações, contudo, torna-se necessário compreender como os próprios documentos curriculares constroem essa proposta e quais concepções de Educação Física, linguagem e práticas corporais procuram institucionalizar.

É nesse movimento que se insere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao incorporar a Educação Física à Área de Linguagens e reconhecer as práticas corporais como objeto de conhecimento, a BNCC busca consolidar o deslocamento iniciado pelos PCNEM e conferir maior sistematização às finalidades atribuídas ao componente curricular. Entretanto, essa consolidação também suscita novas questões acerca dos fundamentos que sustentam essa inserção e das diferentes possibilidades de interpretação produzidas no contexto escolar, aspectos que serão discutidos na seção seguinte.

4.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, representa um marco na consolidação das políticas curriculares brasileiras ao estabelecer referenciais nacionais para a Educação Básica e orientar a elaboração dos currículos das redes de ensino. No Ensino Médio, o documento organiza a formação em torno do desenvolvimento de competências e habilidades, reafirmando

o compromisso com a formação integral dos estudantes e com a articulação entre os conhecimentos escolares e os desafios da vida contemporânea (Brasil, 2018).

No âmbito da Área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC consolida um movimento iniciado pelos PCNEM ao compreender a linguagem como elemento constitutivo das práticas sociais e da produção de significados. Nesse contexto, a Educação Física reafirma sua inserção nessa área ao reconhecer as práticas corporais como manifestações culturais e objetos de conhecimento que possibilitam compreender diferentes formas de expressão, comunicação, participação e produção de sentidos na sociedade (Brasil, 2018).

Essa concepção representa um importante avanço em relação às perspectivas tradicionalmente centradas na aptidão física ou no domínio técnico das modalidades esportivas. Ao compreender esportes, danças, lutas, ginásticas, jogos e demais práticas corporais como produções culturais, a BNCC amplia o campo de atuação da Educação Física e reforça sua contribuição para a formação crítica dos estudantes, aproximando o componente curricular das discussões sobre linguagem, cultura e participação social (Bonetto; Neira, 2024; Farias *et al.*, 2020).

Entretanto, embora a BNCC consolide essa reorganização curricular, parte da literatura aponta limites importantes em sua fundamentação. Conforme analisa Neira (2018b), o documento afirma que a Educação Física integra a Área de Linguagens, mas dedica pouca atenção à explicitação dos fundamentos epistemológicos que sustentam essa inserção. Conceitos como linguagem, cultura, práticas corporais e cultura corporal aparecem de forma relativamente sintética, o que amplia as possibilidades de interpretação por parte das redes de ensino e dos professores responsáveis pela organização das práticas pedagógicas.

Essa observação torna-se especialmente relevante quando se analisa a forma como a BNCC aborda as práticas corporais. O documento reconhece seu caráter histórico e cultural e destaca sua importância para a formação integral dos estudantes. Entretanto, oferece poucas indicações acerca dos processos pedagógicos necessários para que essas manifestações sejam efetivamente tematizadas, problematizadas e analisadas criticamente no cotidiano escolar. Como argumenta Neira (2018b), reconhecer uma prática corporal como manifestação cultural constitui apenas o ponto de partida de um processo educativo que exige investigar seus modos de produção, circulação, apropriação, transformação e legitimação social.

Essa característica evidencia que a implementação da BNCC não decorre automaticamente da publicação do documento. As orientações curriculares são interpretadas e traduzidas pelos diferentes sujeitos envolvidos em sua materialização, assumindo configurações particulares em cada contexto escolar. Conforme discutem Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas educacionais são permanentemente recriadas na prática, processo que explica por que um mesmo documento pode produzir formas distintas de organização curricular em diferentes escolas. Nessa mesma direção, Lopes e Macedo (2011) compreendem o currículo como uma produção discursiva sujeita a contínuos processos de recontextualização e negociação.

Essa dimensão interpretativa assume especial relevância para a Educação Física. A inserção da disciplina na Área de Linguagens amplia suas possibilidades de atuação, mas sua efetivação depende das concepções assumidas pelos professores acerca das práticas corporais, da linguagem e da própria função educativa do componente curricular. A passagem do currículo prescrito para o currículo vivido envolve escolhas, negociações e ressignificações produzidas no cotidiano escolar, aspecto que constitui um dos eixos centrais desta pesquisa.

Outro elemento relevante refere-se ao reconhecimento das juventudes como sujeitos de direitos e produtores de cultura. A BNCC afirma que os currículos do Ensino Médio devem considerar os diferentes contextos sociais, culturais, políticos e tecnológicos vivenciados pelos estudantes (Brasil, 2018). Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Dayrell (2003), ao compreender as juventudes como construções socioculturais marcadas pela diversidade de experiências e formas de participação. Contudo, transformar esse princípio em prática pedagógica exige reconhecer essas experiências como conhecimentos legítimos para o trabalho escolar e articulá-las criticamente aos conhecimentos sistematizados pela Educação Física.

Assim, a análise da BNCC evidencia avanços importantes ao consolidar a Educação Física como componente da Área de Linguagens e ao reconhecer as práticas corporais como manifestações culturais e objetos de conhecimento. Ao mesmo tempo, revela que o documento mantém abertas questões relativas aos fundamentos que sustentam essa reorganização e às formas de sua concretização no contexto da prática. Essa constatação reforça a necessidade de analisar não apenas o currículo prescrito, mas também os processos de interpretação e

ressignificação produzidos pelos professores, aspecto que será aprofundado na análise das entrevistas.

Compreendidos esses referenciais nacionais, torna-se necessário examinar como eles foram apropriados no contexto das políticas curriculares mineiras. A análise do Currículo Referência de Minas Gerais permitirá identificar as continuidades, especificidades e deslocamentos produzidos na implementação da proposta da BNCC no âmbito da rede estadual de ensino.

4.3 O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE LINGUAGENS

A publicação da Base Nacional Comum Curricular impulsionou, nos estados brasileiros, a elaboração de currículos destinados a contextualizar as orientações nacionais às diferentes realidades educacionais. Em Minas Gerais, esse processo resultou no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), documento que busca articular as aprendizagens essenciais previstas pela BNCC às especificidades históricas, culturais, sociais e territoriais do estado. Mais do que reproduzir as diretrizes nacionais, o CRMG procura reconhecer que o currículo se concretiza em contextos diversos e que sua efetivação depende das experiências dos estudantes, das características das comunidades escolares e das condições em que se desenvolve o trabalho pedagógico (Minas Gerais, 2021).

Essa perspectiva aproxima-se da compreensão de que as políticas curriculares são continuamente reinterpretadas nos diferentes contextos de implementação. Conforme discutem Lopes e Macedo (2011), os currículos não constituem simples reproduções de documentos normativos, mas produções discursivas que assumem novos significados quando apropriadas pelos sistemas de ensino e pelas escolas. De forma convergente, Ball, Maguire e Braun (2016) demonstram que as políticas educacionais são permanentemente traduzidas, negociadas e recriadas pelos sujeitos responsáveis por sua implementação, produzindo diferentes formas de organização curricular. Assim, compreender o CRMG implica reconhecê-lo não apenas como um documento prescritivo, mas como um texto curricular cujos sentidos são continuamente reconstruídos na prática educativa.

No que se refere à Educação Física, o CRMG reafirma sua inserção na Área de Linguagens e preserva a compreensão das práticas corporais como manifestações culturais e objetos de conhecimento. Em relação à BNCC, entretanto, apresenta maior detalhamento pedagógico ao organizar progressões de aprendizagem e explicitar possibilidades de desenvolvimento das habilidades ao longo da Educação Básica. Essa organização favorece uma compreensão processual da aprendizagem, baseada na retomada, no aprofundamento e na ampliação dos conhecimentos em diálogo com as experiências socioculturais dos estudantes (Minas Gerais, 2021).

Outro aspecto que merece destaque refere-se à valorização dos territórios e das culturas locais como elementos constitutivos do currículo. O documento orienta que o planejamento pedagógico considere os conhecimentos produzidos nas comunidades, reconhecendo que as práticas corporais vivenciadas pelos estudantes constituem importantes referências para a construção do trabalho educativo. Com isso, amplia-se a possibilidade de aproximação entre os conhecimentos escolares e as experiências culturais presentes nos diferentes contextos da rede estadual de ensino.

Essa orientação representa um avanço significativo para a Educação Física escolar, pois favorece o reconhecimento da diversidade das práticas corporais e amplia o repertório de manifestações culturais que podem ser tematizadas nas aulas. Jogos, danças, esportes, lutas, ginásticas e outras práticas deixam de ser compreendidos apenas como conteúdos a serem executados e passam a constituir objetos de investigação capazes de favorecer a compreensão de diferentes modos de viver, produzir cultura e participar da sociedade. Tal compreensão dialoga diretamente com os pressupostos do currículo cultural, segundo os quais as práticas corporais devem ser tematizadas como produções históricas e culturais, passíveis de investigação, interpretação e ressignificação (Neira; Nunes, 2011; Neira, 2024).

Entretanto, a ampliação das possibilidades de contextualização não elimina um desafio importante. Embora o CRMG incentive o diálogo entre currículo, território e cultura, oferece indicações mais limitadas acerca dos processos pedagógicos necessários para problematizar criticamente essas práticas. Como discutem Bonetto *et al.* (2026), reconhecer uma manifestação corporal como expressão cultural não garante, por si só, uma abordagem crítica de seus significados, sendo necessário

investigar os processos históricos, sociais e políticos que atravessam sua produção, circulação e legitimação.

Essa percepção é corroborada pela análise realizada por Miguel e Silvestre (2025), que investigaram o Currículo Referência de Minas Gerais e sua proposta para a Educação Física. Os autores reconhecem que o documento amplia alguns aspectos em relação à BNCC, sobretudo ao contextualizar as orientações nacionais para a realidade mineira. Contudo, identificam fragilidades na fundamentação teórico-metodológica do componente curricular, especialmente no que se refere à definição de seu objeto de estudo e à justificativa para sua inserção na Área de Linguagens. Segundo a análise, embora o CRMG reconheça a Educação Física como integrante dessa área, não explicita de forma consistente os fundamentos que sustentam essa organização curricular, favorecendo diferentes interpretações por parte dos sistemas de ensino e dos professores.

Os autores observam ainda que o documento apresenta a "linguagem do corpo" como um de seus referenciais, mas não desenvolve uma concepção de linguagem articulada à cultura corporal historicamente produzida. Além disso, apontam a ausência de uma definição mais consistente da Educação Física como componente curricular, bem como de seu objeto de conhecimento, o que resulta em orientações frequentemente genéricas para o trabalho pedagógico. Na avaliação dos pesquisadores, essas fragilidades revelam uma base teórico-metodológica pouco consistente para sustentar a proposta curricular destinada à Educação Física escolar.

Embora essas críticas sejam formuladas a partir de uma perspectiva teórica distinta daquela adotada nesta pesquisa, elas dialogam com aspectos identificados na presente análise documental. Sob a perspectiva dos Estudos Culturais e das teorias pós-críticas do currículo, tais fragilidades não são compreendidas apenas como insuficiências conceituais do documento, mas como elementos que ampliam os espaços de interpretação e de disputa em torno dos sentidos atribuídos à Educação Física na Área de Linguagens. Em outras palavras, a ausência de uma explicitação mais aprofundada acerca dos fundamentos epistemológicos da disciplina contribui para que sua materialização dependa, em grande medida, das concepções construídas pelos professores no contexto da prática.

Nesse sentido, torna-se importante distinguir contextualização e problematização. O CRMG avança ao orientar que os conhecimentos escolares

dialoguem com as experiências culturais dos estudantes e com as especificidades dos diferentes territórios mineiros. Contudo, transformar essas experiências em objetos de reflexão crítica depende das escolhas didáticas realizadas pelos professores, de seus referenciais teóricos e das formas pelas quais organizam o ensino da Educação Física. A contextualização constitui condição importante para aproximar o currículo da realidade dos estudantes, mas somente a problematização possibilita compreender como as práticas corporais expressam relações de poder, identidades, diferenças e processos de representação.

Essa característica evidencia que a implementação do currículo permanece aberta aos processos de interpretação produzidos no contexto escolar. Conforme argumentam Ball, Maguire e Braun (2016), a passagem da política curricular para a prática envolve traduções, negociações e adaptações realizadas pelos sujeitos responsáveis por sua concretização. Assim, os sentidos atribuídos ao CRMG não se esgotam em seu texto oficial, mas são continuamente reconstruídos nas escolas e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes.

Desse modo, o Currículo Referência de Minas Gerais representa um importante avanço ao contextualizar a BNCC, ampliar as orientações pedagógicas para a Educação Física e valorizar a diversidade cultural presente nos diferentes territórios do estado. Ao mesmo tempo, evidencia que a consolidação de uma Educação Física comprometida com a perspectiva da linguagem, da cultura e da produção de significados depende da atuação dos professores como mediadores desse processo. É precisamente nessa interface entre currículo prescrito e currículo em ação que se insere a presente pesquisa, interessada em compreender como docentes do Ensino Médio interpretam, ressignificam e materializam essas orientações em seus cotidianos escolares.

A análise dos documentos curriculares evidencia que a inserção da Educação Física na Área de Linguagens representa um importante deslocamento na compreensão do componente curricular, ao reconhecer as práticas corporais como manifestações culturais e formas de produção de sentidos. Entretanto, também demonstra que os documentos analisados preservam espaços de interpretação quanto aos fundamentos que sustentam essa reorganização e às formas de sua materialização no cotidiano escolar. Assim, entre o currículo prescrito e o currículo em ação permanece um campo de mediações, negociações e ressignificações produzido pelos sujeitos que atuam na escola. É precisamente nesse espaço que se

insere a presente pesquisa. No capítulo seguinte, o foco desloca-se da análise dos documentos para as narrativas dos professores do Ensino Médio, buscando compreender como interpretam, atribuem sentidos e materializam essas orientações em suas práticas pedagógicas.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

5.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os percursos metodológicos delineados para a realização da presente pesquisa, em consonância com o objetivo de compreender as relações e as contradições entre o currículo prescrito e a prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio, tomando como referência sua inserção na Área de Linguagens. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, desenvolvida sob abordagem qualitativa, por compreender que essa perspectiva possibilita interpretar, em profundidade, os sentidos, os significados e as interpretações produzidos pelos sujeitos acerca de suas experiências e práticas pedagógicas em contextos socioculturais específicos.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela própria natureza do problema investigado, que envolve concepções de linguagem, currículo e prática docente compreendidas como construções históricas, sociais e culturais. Conforme destacam Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em seus contextos naturais, privilegiando os significados atribuídos pelos próprios participantes às suas experiências. Essa perspectiva mostra-se coerente com o referencial teórico que fundamenta esta investigação, sustentado pelos Estudos Culturais e pelas teorias pós-críticas do currículo, os quais compreendem os discursos docentes como práticas de produção de significados, permanentemente atravessadas por relações de poder, processos de representação e disputas culturais.

A escolha dessa abordagem metodológica decorre, ainda, da compreensão desenvolvida nos capítulos anteriores de que a inserção da Educação Física na Área de Linguagens constitui uma política curricular cujos sentidos não são produzidos exclusivamente pelos documentos oficiais, mas também pelas interpretações construídas pelos professores em seus contextos de atuação. Nesse sentido, interessa compreender como esses profissionais atribuem significados às orientações curriculares e às práticas corporais que desenvolvem no cotidiano escolar, reconhecendo que tais interpretações são influenciadas por suas trajetórias formativas, experiências docentes e pelas condições concretas em que exercem sua profissão.

Nessa direção, interessa menos verificar o grau de cumprimento das prescrições curriculares do que compreender como essas orientações são interpretadas, apropriadas e ressignificadas pelos professores em seus contextos de atuação. Parte-se do entendimento de que os sentidos atribuídos à Educação Física na Área de Linguagens não constituem verdades fixas ou universais, mas são continuamente produzidos nas relações entre currículo, cultura e prática docente. Assim, a abordagem qualitativa mostrou-se a mais adequada para compreender os processos de significação construídos pelos docentes acerca de suas práticas e das políticas curriculares que orientam seu trabalho.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Ball, Maguire e Braun (2016), para quem as políticas curriculares não são simplesmente implementadas pelas escolas, mas interpretadas e traduzidas pelos sujeitos responsáveis por sua materialização. Entre o texto da política e a prática pedagógica existe um processo contínuo de negociação e recontextualização, no qual professores atribuem novos sentidos às orientações curriculares a partir das condições institucionais, das culturas escolares e das demandas do cotidiano. Sob essa perspectiva, compreender a inserção da Educação Física na Área de Linguagens implica investigar não apenas o conteúdo dos documentos curriculares, mas também os significados produzidos pelos docentes em suas práticas pedagógicas.

Desse modo, as escolhas metodológicas realizadas nesta investigação encontram-se diretamente articuladas ao problema de pesquisa e ao referencial teórico que a sustenta. Se o objetivo consiste em compreender como professores do Ensino Médio interpretam, negociam e ressignificam as orientações curriculares relativas à inserção da Educação Física na Área de Linguagens, torna-se necessário adotar procedimentos capazes de acessar os discursos, as experiências e os processos de produção de sentidos construídos pelos próprios docentes. É nesse horizonte que se inscrevem as etapas metodológicas apresentadas nas seções seguintes, envolvendo a pesquisa bibliográfica, a revisão sistemática da literatura, a produção dos dados por meio de entrevistas semiestruturadas e sua análise à luz da Análise de Conteúdo, em diálogo com os Estudos Culturais e as teorias pós-críticas do currículo.

5.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A construção do referencial teórico desta pesquisa teve início com a realização de uma pesquisa bibliográfica, compreendida como etapa fundamental para a delimitação do objeto de estudo e para a consolidação das bases teóricas que sustentam a investigação. Esse percurso possibilitou identificar as principais discussões produzidas acerca da Educação Física escolar, da linguagem, do currículo e da cultura, bem como compreender os diferentes posicionamentos teóricos que permeiam a inserção da Educação Física na Área de Linguagens.

A pesquisa bibliográfica contemplou a análise de livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais relacionados à temática investigada. Foram privilegiadas produções que discutem a Educação Física escolar a partir dos Estudos Culturais, das teorias pós-críticas do currículo e do currículo cultural da Educação Física, referenciais que fundamentam esta investigação. Paralelamente, foram analisados os principais documentos curriculares que orientam a organização da Educação Básica brasileira, dentre os quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Esse conjunto de produções permitiu compreender as transformações históricas e conceituais que culminaram na inserção da Educação Física na Área de Linguagens, subsidiando as análises desenvolvidas nos capítulos anteriores.

Como desdobramento da pesquisa bibliográfica, realizou-se uma revisão sistemática da literatura com o objetivo de identificar e analisar a produção científica relacionada à Educação Física na Área de Linguagens. A realização dessa etapa justificou-se pela necessidade de conhecer o estado do conhecimento sobre a temática, identificando tendências investigativas, referenciais teóricos predominantes, abordagens metodológicas e lacunas presentes na produção acadêmica. Mais do que inventariar estudos já publicados, buscou-se compreender como a literatura especializada tem problematizado a relação entre Educação Física e linguagem e em que medida essas produções contribuem para a compreensão do objeto investigado.

A revisão sistemática contemplou publicações produzidas entre janeiro de 2014 e dezembro de 2024, período definido em função das transformações

curriculares ocorridas na Educação Básica brasileira e da intensificação das discussões acerca da inserção da Educação Física na Área de Linguagens. Para sua realização, foram estabelecidos critérios de busca, seleção e análise das produções científicas, assegurando a sistematização do levantamento e a identificação de estudos que dialogassem diretamente com os objetivos desta investigação.

Os resultados desse levantamento evidenciaram que, embora a inserção da Educação Física na Área de Linguagens tenha ampliado o interesse da produção acadêmica nos últimos anos, ainda são reduzidos os estudos que investigam como essa política curricular é compreendida e materializada pelos professores em suas práticas pedagógicas, especialmente no contexto do Ensino Médio. Observou-se, ainda, predominância de pesquisas voltadas à análise documental e às discussões teóricas, indicando a necessidade de investigações que privilegiem as interpretações produzidas pelos docentes sobre essa reorganização curricular.

Esses resultados contribuíram diretamente para o delineamento da presente pesquisa, ao evidenciar uma lacuna referente às relações entre currículo prescrito e prática pedagógica. Nesse sentido, a revisão sistemática não se constituiu apenas como um procedimento de levantamento bibliográfico, mas como uma etapa importante para a delimitação do problema de pesquisa, para a consolidação do referencial teórico e para a definição dos caminhos metodológicos adotados na investigação empírica.

Os procedimentos metodológicos da revisão sistemática, incluindo as estratégias de busca, os critérios de inclusão e exclusão, o processo de seleção das publicações e a análise dos estudos, são apresentados em seção específica desta dissertação. Nesta etapa, buscou-se destacar sua contribuição para a construção do percurso investigativo e para a fundamentação teórica que orienta a análise das concepções docentes acerca da Educação Física na Área de Linguagens.

5.3 CONTEXTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida com professores de Educação Física atuantes no Ensino Médio da rede estadual de ensino do município de Juiz de Fora, Minas Gerais. A escolha desse contexto fundamenta-se no fato de que a rede estadual é responsável pela oferta predominante dessa etapa da Educação Básica e adota

como documento orientador o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), elaborado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Considerando que o objetivo desta investigação consiste em compreender as relações e as contradições entre o currículo prescrito e a prática pedagógica, o contexto investigado mostrou-se particularmente pertinente por possibilitar a análise das interpretações produzidas pelos professores acerca da inserção da Educação Física na Área de Linguagens.

Os participantes da pesquisa foram professores de Educação Física que atuavam no Ensino Médio em escolas da rede estadual localizadas no município de Juiz de Fora/MG. Para composição do grupo participante, estabeleceram-se como critérios de inclusão: atuar como professor de Educação Física na rede estadual de ensino do município; desenvolver atividades docentes no Ensino Médio; possuir formação em Educação Física; e manifestar concordância em participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A definição desses critérios buscou assegurar que os participantes possuísem experiência profissional diretamente relacionada ao objeto investigado, permitindo analisar as concepções produzidas por docentes que vivenciam, em seu cotidiano de trabalho, os desafios decorrentes da inserção da Educação Física na Área de Linguagens. Desse modo, privilegiou-se a participação de professores cuja atuação estivesse diretamente vinculada ao contexto curricular analisado nesta pesquisa.

Inicialmente, foram convidados dez professores² que atendiam aos critérios previamente estabelecidos. Os convites foram realizados de forma individual, mediante contato da pesquisadora, no qual foram apresentados os objetivos da investigação, os procedimentos metodológicos e os aspectos éticos relacionados à participação. Dos dez docentes convidados, seis aceitaram participar da pesquisa e constituíram o corpus empírico da investigação.

Em relação aos quatro professores que não integraram o grupo participante, observaram-se duas situações distintas: parte dos docentes não respondeu aos contatos realizados pela pesquisadora e parte manifestou, de forma explícita, indisponibilidade ou desinteresse em participar da investigação. Essa situação não

² A seleção dos participantes ocorreu por amostragem intencional, considerando professores de Educação Física que atuavam no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Juiz de Fora/MG e que eram acessíveis à pesquisadora para o convite inicial.

comprometeu o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, em estudos qualitativos, a constituição do grupo de participantes fundamenta-se na pertinência das experiências em relação ao problema investigado, e não na representatividade estatística da população.

Cabe destacar que a composição final do grupo de participantes fundamenta-se no princípio da voluntariedade, pressuposto ético essencial nas pesquisas envolvendo seres humanos. Assim, participaram da investigação os docentes que, além de atenderem aos critérios previamente definidos, manifestaram interesse e disponibilidade para colaborar com o estudo, respeitando-se integralmente sua autonomia para aceitar ou recusar o convite, sem qualquer prejuízo de natureza profissional ou institucional.

Embora o número de participantes seja reduzido, essa característica mostra-se coerente com a abordagem qualitativa adotada nesta investigação. Conforme discutido anteriormente, o propósito da pesquisa não consiste em produzir generalizações estatísticas, mas em compreender, em profundidade, os sentidos atribuídos pelos professores à Educação Física, à linguagem e às orientações curriculares que fundamentam sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, o grupo participante constitui um conjunto de sujeitos cujas narrativas possibilitam analisar diferentes modos de interpretar, negociar e ressignificar a inserção da Educação Física na Área de Linguagens no contexto da escola pública estadual.

5.4 PRODUÇÃO DOS DADOS

A produção dos dados desta pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores participantes da investigação. A escolha desse procedimento fundamentou-se na necessidade de compreender os sentidos atribuídos pelos docentes à Educação Física, à linguagem e às orientações curriculares que permeiam sua prática pedagógica. Considerando que o objetivo da pesquisa consiste em analisar as relações e as contradições entre o currículo prescrito e a prática docente, a entrevista semiestruturada mostrou-se adequada por possibilitar o acesso às interpretações, experiências e significados produzidos pelos participantes em seus contextos de atuação.

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada caracteriza-se pela existência de um roteiro previamente elaborado, suficientemente flexível para

permitir que novas questões surjam durante o diálogo entre pesquisador e participante. Essa característica favorece o aprofundamento das narrativas, possibilitando que os sujeitos expressem suas concepções e experiências sem restringir suas respostas a categorias previamente definidas. Nessa perspectiva, a entrevista constitui um espaço de interlocução no qual os participantes produzem sentidos acerca de suas práticas e das políticas curriculares que orientam seu trabalho.

O roteiro de entrevista foi elaborado pela pesquisadora com base nos objetivos da investigação e nas discussões desenvolvidas durante a construção do referencial teórico. As questões foram organizadas de modo a favorecer a reflexão dos participantes sobre suas concepções de linguagem, de Educação Física, sobre os conteúdos desenvolvidos nas aulas e acerca da inserção da disciplina na Área de Linguagens. Buscou-se, assim, produzir narrativas capazes de evidenciar como os professores interpretam e ressignificam as orientações presentes nos documentos curriculares em suas práticas pedagógicas.

Antes da realização das entrevistas, o roteiro foi submetido à validação interna por três professores especialistas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Para esse procedimento, foram apresentados aos pareceristas os objetivos da pesquisa e a versão preliminar do instrumento, possibilitando a apreciação da pertinência, da clareza e da adequação das questões propostas. Após a análise, os pareceres foram favoráveis, sendo incorporadas sugestões pontuais relacionadas à redação e à precisão de algumas perguntas, originando a versão final utilizada na pesquisa. Esse procedimento contribuiu para o aperfeiçoamento do instrumento e para sua adequação aos objetivos da investigação.

As entrevistas foram realizadas de forma remota, por meio da plataforma Google Meet, utilizando conta institucional da pesquisadora. Essa modalidade possibilitou a gravação integral dos encontros, garantindo maior fidelidade ao processo de transcrição e análise das narrativas produzidas pelos participantes. Previamente à realização das entrevistas, todos os docentes receberam, por correio eletrônico, o link de acesso à sala virtual, bem como orientações sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e os aspectos éticos relacionados à participação.

As entrevistas foram compostas por questões abertas, permitindo que os participantes desenvolvessem livremente suas respostas e apresentassem exemplos, reflexões e experiências relacionadas ao cotidiano escolar. Durante a condução das entrevistas, novas perguntas foram formuladas sempre que necessário, com o objetivo de aprofundar aspectos considerados relevantes para a compreensão do objeto investigado, preservando-se, entretanto, a coerência com o roteiro previamente estabelecido. Essa flexibilidade possibilitou ampliar a compreensão das concepções docentes sem comprometer a comparabilidade das narrativas produzidas.

Após a realização das entrevistas, os registros audiovisuais foram armazenados em ambiente digital seguro e posteriormente transcritos na íntegra para subsidiar a etapa de análise dos dados. As transcrições constituíram o corpus empírico da pesquisa e preservaram o conteúdo das narrativas produzidas pelos participantes, servindo de base para o processo de categorização e interpretação desenvolvido na etapa analítica.

5.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida em conformidade com os princípios éticos que orientam as investigações envolvendo seres humanos, assegurando o respeito à autonomia, à dignidade, à confidencialidade e à privacidade dos participantes em todas as etapas da investigação.

O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (CEP/UFJF) e aprovado sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 86673025.8.0000.5147, atendendo às determinações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

A participação dos docentes ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram apresentados os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos, os possíveis riscos e benefícios, bem como a garantia do direito de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo aos participantes. Dessa forma, buscou-

se assegurar que a participação ocorresse de maneira livre e esclarecida, respeitando integralmente a autonomia dos professores.

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, os docentes foram identificados ao longo da pesquisa pelos códigos D1, D2, D3, D4, D5 e D6, garantindo-se o anonimato na apresentação e discussão dos resultados. Essa estratégia permitiu proteger a identidade dos professores e das instituições de ensino às quais estão vinculados, preservando a confidencialidade das informações produzidas durante a investigação.

As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Google Meet, utilizando conta institucional da pesquisadora, e gravadas mediante autorização prévia dos participantes. Os registros audiovisuais foram armazenados em ambiente digital seguro, sendo utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas integralmente para subsidiar o processo de análise dos dados, preservando-se a integridade das narrativas produzidas.

Durante o processo de transcrição³, realizaram-se apenas pequenas adequações ortográficas e de pontuação, exclusivamente com a finalidade de favorecer a fluidez da leitura. Essas intervenções não alteraram o conteúdo, os significados ou a intencionalidade das falas dos participantes, preservando integralmente os sentidos produzidos pelos docentes ao longo das entrevistas.

Além do cumprimento das exigências éticas formais, buscou-se desenvolver toda a investigação a partir de uma postura pautada no respeito aos participantes e às suas experiências profissionais. Nessa perspectiva, as narrativas docentes foram compreendidas não como objetos de julgamento ou de verificação do cumprimento das políticas curriculares, mas como produções discursivas que expressam diferentes modos de interpretar, negociar e ressignificar a inserção da Educação Física na Área de Linguagens no contexto da escola pública. Esse posicionamento mostra-se coerente com os pressupostos teóricos que orientam esta pesquisa, ao reconhecer os professores como sujeitos produtores de conhecimento e de significados sobre suas práticas pedagógicas.

³ As transcrições completas das entrevistas semiestruturadas realizadas com os(as) participantes desta pesquisa estão apresentadas no Apêndice A, constituindo o corpus empírico que fundamenta as análises desenvolvidas neste estudo.

5.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi desenvolvida a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), organizada em três etapas interdependentes: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A escolha desse procedimento metodológico fundamenta-se na possibilidade de organizar e interpretar, de forma sistemática, as narrativas produzidas pelos participantes, favorecendo a identificação de sentidos, recorrências, aproximações e contradições presentes nos discursos docentes.

A opção pela Análise de Conteúdo mostra-se coerente com os objetivos desta investigação, que busca compreender como professores de Educação Física interpretam, atribuem significados e ressignificam a inserção da disciplina na Área de Linguagens. Mais do que identificar a frequência de determinados temas ou conceitos, interessou compreender os sentidos produzidos pelos participantes acerca de suas experiências, reconhecendo que tais discursos são construídos em contextos históricos, culturais e institucionais específicos.

Embora a organização do percurso analítico tenha seguido os procedimentos sistematizados por Bardin (2016), a interpretação dos dados foi conduzida à luz dos Estudos Culturais e das teorias pós-críticas do currículo, referenciais que compreendem os discursos como práticas de produção de significados, atravessadas por relações de poder, processos de representação e disputas em torno da cultura. Nessa perspectiva, as narrativas dos professores não foram tomadas como descrições objetivas da realidade escolar, mas como produções discursivas que expressam diferentes modos de compreender a Educação Física, a linguagem e as políticas curriculares que orientam sua prática pedagógica.

A primeira etapa da análise correspondeu à pré-análise, momento em que foi realizada a organização do corpus empírico por meio da transcrição integral das entrevistas e da realização de sucessivas leituras flutuantes do material. Esse procedimento possibilitou uma aproximação inicial com as narrativas produzidas pelos participantes, favorecendo a identificação de ideias recorrentes, aproximações entre os discursos e aspectos que demandavam maior aprofundamento analítico.

Na etapa de exploração do material procedeu-se à codificação temática das entrevistas, definindo-se as unidades de contexto e as unidades de registro. Como unidade de contexto, considerou-se cada narrativa em sua integralidade, buscando

preservar as relações entre os diferentes trechos das entrevistas e evitar interpretações descontextualizadas. Como unidade de registro adotou-se o tema, por possibilitar identificar significados relacionados às concepções de linguagem, de Educação Física, aos conteúdos desenvolvidos no Ensino Médio e às práticas pedagógicas relatadas pelos docentes.

O processo de categorização foi desenvolvido de maneira progressiva, em permanente diálogo entre o material empírico, os objetivos da pesquisa e o referencial teórico adotado. Embora a organização do procedimento analítico tenha seguido as orientações propostas por Bardin (2016), as categorias de análise não foram definidas previamente, sendo construídas ao longo do processo interpretativo, a partir da recorrência dos temas presentes nas narrativas e de sua pertinência para a compreensão do problema investigado. Essa opção permitiu respeitar a complexidade dos discursos produzidos pelos participantes e evitar o enquadramento prévio das falas em categorias rigidamente estabelecidas.

Na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as categorias foram continuamente revisitadas e refinadas à medida que novas relações entre os dados empíricos e o referencial teórico eram estabelecidas. As análises buscaram identificar convergências, divergências, tensões e contradições presentes nas narrativas docentes, compreendendo que os sentidos atribuídos à Educação Física na Área de Linguagens são produzidos na articulação entre políticas curriculares, trajetórias profissionais, culturas escolares e experiências docentes. Assim, a interpretação dos dados ultrapassou a descrição dos discursos, buscando compreender os processos pelos quais os professores interpretam, negociam e ressignificam as orientações curriculares em suas práticas pedagógicas.

Esse percurso analítico possibilitou construir uma compreensão consistente das concepções expressas pelos participantes, articulando os discursos produzidos nas entrevistas ao referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. Desse modo, a Análise de Conteúdo constituiu não apenas uma técnica de organização dos dados, mas um procedimento que favoreceu a interpretação crítica das narrativas docentes, preservando sua complexidade e contribuindo para compreender as relações entre currículo prescrito e prática pedagógica na Educação Física do Ensino Médio.

5.7 CATEGORIAS ANALÍTICAS

As categorias analíticas constituíram o eixo organizador da interpretação dos dados produzidos nas entrevistas. Sua construção ocorreu de forma progressiva, em permanente diálogo entre o material empírico, os objetivos da pesquisa e o referencial teórico adotado, permitindo compreender os significados atribuídos pelos professores à Educação Física na Área de Linguagens e às relações estabelecidas entre currículo prescrito e prática pedagógica.

Embora o processo de análise tenha sido organizado segundo os procedimentos propostos por Bardin (2016), as categorias não foram definidas a priori. Elas ascenderam do movimento contínuo de leitura, codificação, comparação e interpretação das narrativas docentes, sendo continuamente revistas e refinadas ao longo do processo analítico. Essa opção metodológica possibilitou que a organização dos dados permanecesse aberta aos sentidos produzidos pelos participantes, evitando o enquadramento das falas em classificações previamente estabelecidas e preservando a complexidade dos discursos.

A definição das categorias também foi orientada pelos objetivos específicos da investigação, buscando compreender diferentes dimensões das concepções docentes acerca da Educação Física e de sua inserção na Área de Linguagens. Desse modo, a organização analítica procurou estabelecer articulações entre os discursos produzidos pelos participantes, as políticas curriculares examinadas e o referencial teórico construído ao longo da pesquisa.

Ao final desse percurso, consolidaram-se quatro categorias de análise: Concepção de linguagem, Concepções de Educação Física e suas aproximações com a linguagem, Conteúdos da Educação Física no Ensino Médio, Narrativas sobre a prática pedagógica: relações e contradições entre currículo prescrito e currículo vivido.

Essas categorias constituem dimensões complementares do problema investigado e orientam a organização do capítulo seguinte. Inicialmente, são analisadas as concepções de linguagem expressas pelos docentes, buscando compreender os sentidos atribuídos a esse conceito e suas aproximações com a Educação Física escolar. Em seguida, discutem-se as concepções de Educação Física e suas relações com a linguagem, bem como os conteúdos privilegiados nas aulas do Ensino Médio. Por fim, examinam-se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes, evidenciando as aproximações, os limites e as

contradições presentes na materialização das orientações curriculares no cotidiano escolar.

Essa organização possibilita compreender que as categorias analíticas não constituem compartimentos estanques, mas dimensões inter-relacionadas da prática docente. Ao serem interpretadas em diálogo com os Estudos Culturais, as teorias pós-críticas do currículo e os documentos curriculares analisados nesta pesquisa, elas permitem evidenciar como os professores produzem sentidos para a Educação Física na Área de Linguagens e de que maneira esses sentidos são negociados, reinterpretados e ressignificados em suas práticas pedagógicas.

6 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DAS LINGUAGENS: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICA

As discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores evidenciaram que a inserção da Educação Física na Área de Linguagens representa um importante deslocamento epistemológico nas políticas curriculares brasileiras. Ao reconhecer as práticas corporais como manifestações culturais produtoras de significados, os documentos curriculares ampliam a compreensão da disciplina e reafirmam sua contribuição para a formação integral dos estudantes. Entretanto, essa reorganização curricular não se materializa de forma linear ou automática. Entre as orientações presentes no currículo prescrito e sua concretização no cotidiano escolar existe um processo contínuo de interpretação, negociação e ressignificação, no qual a atuação docente assume papel decisivo.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva de que as políticas curriculares não são simplesmente implementadas nas escolas, mas reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam em contextos institucionais específicos. Assim, a prática docente constitui um espaço de produção de sentidos, no qual as orientações curriculares são apropriadas, adaptadas e reconstruídas à luz das experiências profissionais, das condições de trabalho, das trajetórias formativas e das culturas escolares. Nessa perspectiva, compreender a inserção da Educação Física na Área de Linguagens implica compreender, sobretudo, como os professores atribuem significado a essa política curricular ao narrarem suas experiências e práticas docentes.

A análise dos documentos curriculares realizada no capítulo anterior permitiu identificar avanços importantes na consolidação da Educação Física como componente da Área de Linguagens, especialmente ao reconhecer o corpo e as práticas corporais como formas de linguagem e produções culturais. Ao mesmo tempo, evidenciou limites relacionados à explicitação dos fundamentos epistemológicos dessa reorganização e às possibilidades concretas de sua materialização na escola. Essas lacunas conferem aos professores um papel ainda mais relevante, uma vez que a compreensão dos processos de efetivação das políticas curriculares exige considerar as interpretações produzidas pelos professores sobre seus pressupostos, bem como os modos pelos quais narram sua

incorporação ao planejamento e ao desenvolvimento das aulas (Bonetto *et al.*, 2026; Neira, 2024).

É nesse contexto que se insere a presente análise. O objetivo deste capítulo não é verificar o grau de fidelidade das práticas docentes às orientações presentes na BNCC ou no Currículo Referência de Minas Gerais, tampouco classificar as concepções dos participantes como mais ou menos adequadas em função de sua proximidade com os referenciais teóricos mobilizados nesta pesquisa. Busca-se compreender os significados que os professores atribuem à Educação Física, à linguagem, às práticas corporais e às experiências pedagógicas que narram. Parte-se do entendimento de que as narrativas docentes não constituem simples descrições da realidade escolar, mas produções discursivas que expressam modos de compreender o currículo, a cultura, a formação humana e a própria função educativa da Educação Física no Ensino Médio.

Nessa perspectiva, o referencial teórico adotado constitui uma lente interpretativa para a problematização das narrativas, e não um parâmetro normativo destinado a estabelecer uma hierarquia entre as concepções apresentadas pelos participantes. Aproximações, distanciamentos, tensões e contradições em relação aos documentos curriculares e às perspectivas teóricas discutidas ao longo da pesquisa são compreendidos como elementos constitutivos dos sentidos produzidos pelos docentes, atravessados por suas trajetórias formativas, experiências profissionais, condições de trabalho e contextos institucionais. Desse modo, as entrevistas são tomadas como espaços privilegiados para compreender como os professores significam e narram suas relações com as orientações curriculares, sem que essas narrativas sejam tomadas como equivalentes à observação direta das práticas pedagógicas.

Participaram da pesquisa seis professores de Educação Física atuantes no Ensino Médio da rede estadual de ensino do município de Juiz de Fora/MG. Em conformidade com os procedimentos éticos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, os participantes foram identificados por pseudônimos: Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4, Docente 5 e Docente 6; preservando-se, assim, a identidade desses ao longo de toda a análise.

A discussão dos resultados foi organizada em quatro categorias analíticas construídas em diálogo com os objetivos da pesquisa, o referencial teórico e as recorrências identificadas nas entrevistas: (1) concepção de linguagem; (2)

concepções de Educação Física e suas aproximações com a linguagem; (3) conteúdos da Educação Física no Ensino Médio; e (4) narrativas sobre a prática pedagógica: relações e contradições entre currículo prescrito e currículo vivido. Embora apresentadas separadamente para fins de sistematização, essas categorias constituem dimensões interdependentes do fenômeno investigado, uma vez que as concepções de linguagem, currículo, cultura e Educação Física aparecem de forma articulada nas narrativas dos participantes.

Ao longo deste capítulo, procura-se demonstrar que os sentidos atribuídos pelos docentes à Educação Física na Área de Linguagens não são homogêneos nem estáveis. Ao contrário, são produzidos em um campo de disputas, negociações e ressignificações que envolve diferentes referenciais teóricos, experiências profissionais e condições concretas de trabalho. A análise dessas narrativas permite compreender os modos pelos quais os professores significam a política curricular e estabelecem relações entre suas orientações e as experiências pedagógicas que relatam, evidenciando aproximações, tensões e contradições entre o currículo prescrito e aquilo que narram acerca do cotidiano escolar. É nesse movimento que a pesquisa busca responder ao problema central desta investigação.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) DOCENTES ENTREVISTADOS(AS)

Participaram desta pesquisa seis professores(as) de Educação Física que atuam no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Minas Gerais, no município de Juiz de Fora. O grupo é composto por docentes com diferentes trajetórias acadêmicas, tempos de atuação profissional, vínculos empregatícios e percursos formativos, características que contribuíram para ampliar a compreensão das distintas formas pelas quais a Educação Física vem sendo significada no contexto da Área de Linguagens.

Embora compartilhem o mesmo contexto de atuação, os participantes apresentam percursos profissionais distintos. Há professores efetivos e contratados, profissionais com maior tempo de experiência no Ensino Médio e docentes em início de carreira, bem como diferentes formações complementares, incluindo especializações, formação em Pedagogia e mestrado. Essas singularidades não foram compreendidas como variáveis de comparação entre os participantes, mas como elementos que possibilitam reconhecer a pluralidade de experiências que

atravessa o trabalho docente e influencia os processos de interpretação e materialização das políticas curriculares.

A Docente 1 é professora efetiva da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Graduou-se em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 2009, possui formação em Pedagogia e atua, simultaneamente, como professora de Educação Física no Ensino Médio e supervisora escolar. Seu percurso profissional evidencia uma aproximação entre a docência e a gestão escolar.

A Docente 2 também integra o quadro efetivo da rede estadual. É bacharela (2015) e licenciada (2016) em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora e possui formação em nível de mestrado.

A Docente 3 atua como professora contratada da rede estadual. Graduou-se em Educação Física (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2015, e realizou pós-graduação lato sensu em Educação Física Escolar no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Juiz de Fora.

A Docente 4 é professora efetiva da rede estadual e graduou-se em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), em 2018.

A Docente 5 atua como professora contratada da rede estadual. É licenciada e bacharela em Educação Física pela Universidade Salgado de Oliveira e realizou duas especializações voltadas à Educação Física Escolar, uma no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Juiz de Fora e outra na Universidade Federal de Juiz de Fora.

O Docente 6 é professor efetivo da rede estadual. Graduou-se em Educação Física pela Universidade Salgado de Oliveira, em 2009, e possui especialização em Treinamento Esportivo.

A Tabela 5 apresenta, de forma sintética, as principais informações referentes à formação acadêmica, à titulação complementar e ao tempo de atuação dos(as) participantes no Ensino Médio.

Tabela 5 - Caracterização dos(as) docentes entrevistados(as)

Docente	Instituição de Graduação	Ano de Conclusão da Graduação	Titulação Complementar	Tempo de atuação no EM
Docente 1	UFJF	2009	Pedagogia e Mestrado	+ 10 anos
Docente 2	UFJF	2015 (Bach.) / 2016 (Lic.)	Mestrado	+ 3 anos

Docente 3	UFJF	2015	Pós-graduação em Educação Física Escolar	+ 4 anos
Docente 4	UFLA	2018	—	+ 2 anos
Docente 5	Universidade Salgado de Oliveira	2012 (Bach.) / 2013 (Lic.)	Pós-graduação em Educação Física Escolar	+ 5 anos
Docente 6	Universidade Salgado de Oliveira	2009	Pós-graduação em Treinamento Esportivo	+ 10 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os dados apresentados evidenciam um grupo de participantes com percursos formativos diversificados, mas inseridos em um mesmo contexto de atuação profissional. Essa combinação mostrou-se particularmente relevante para os objetivos desta pesquisa, pois permitiu analisar como diferentes trajetórias acadêmicas e experiências docentes influenciam as formas de compreender a Educação Física, a linguagem e a materialização das políticas curriculares no cotidiano escolar. Mais do que estabelecer comparações entre os participantes, essa caracterização contribui para contextualizar as análises desenvolvidas nas seções seguintes, evidenciando que os significados atribuídos à Educação Física na Área de Linguagens são produzidos em contextos profissionais marcados pela diversidade de experiências, formações e percursos de desenvolvimento docente.

6.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

A compreensão das concepções de linguagem mobilizadas pelos docentes constitui um elemento importante para analisar os sentidos atribuídos à inserção da Educação Física na Área de Linguagens. Mais do que identificar definições conceitualmente homogêneas, as entrevistas evidenciaram diferentes modos de significar a linguagem, nos quais se articulam, com distintas ênfases, ideias de comunicação, expressão, interpretação, corpo, movimento, cultura e produção de significados.

Esses sentidos não são tomados, nesta análise, como concepções que possam ser ordenadas segundo maior ou menor proximidade com determinado referencial teórico. Considera-se que as narrativas docentes são produzidas a partir

de trajetórias formativas, experiências profissionais e formas particulares de compreender a Educação Física e sua presença no currículo escolar. O propósito analítico consiste, portanto, em compreender os sentidos que emergem dessas narrativas e colocá-los em diálogo com o referencial assumido pela pesquisa, sem convertê-lo em parâmetro de julgamento das respostas dos participantes.

Um primeiro aspecto que atravessa as entrevistas é a associação entre linguagem e comunicação. Esse sentido aparece explicitamente nas falas das Docentes 1 e 2 e do Docente 6, embora assumam configurações distintas em cada narrativa. A Docente 1, ao ser questionada sobre sua concepção, afirma:

Linguagem, para mim, é tudo aquilo que possibilita o sujeito de se comunicar, de se expressar, de produzir cultura e de estar no contexto social hoje, amanhã e no ontem também. Então, a linguagem, ela perpassa toda a existência humana. A linguagem que nos diferencia dos animais, através da linguagem que o ser humano constrói o mundo, constrói a cultura, constrói todo o conhecimento que nós temos hoje (Docente 1, 2025).

Na narrativa da Docente 1, comunicação e expressão aparecem articuladas à produção cultural, às relações sociais e à própria construção do conhecimento. Quando aborda especificamente a linguagem corporal, a docente mantém essa articulação ao compreender o corpo como participante das relações sociais e dos processos de produção de sentidos e conhecimentos. A linguagem corporal é situada, assim, no interior de uma compreensão que associa corpo, comunicação, expressão e cultura.

Essa forma de significar a linguagem permite estabelecer um diálogo com Hall (2016), para quem a cultura está profundamente relacionada aos processos de produção, circulação e compartilhamento de significados. Nessa perspectiva, a linguagem não constitui apenas um instrumento pelo qual algo previamente existente é transmitido, mas participa dos processos por meio dos quais os significados são produzidos e negociados socialmente. A contribuição desse referencial não é utilizada para validar a fala da participante, mas para iluminar as relações entre linguagem, cultura e produção de sentidos que aparecem em sua narrativa.

A comunicação também constitui o ponto de partida da Docente 2. Ao responder à pergunta sobre sua concepção de linguagem, afirma:

Eu acho que linguagem é uma forma de comunicação, talvez, e aí ela se dá, né, ela se estabelece não apenas através de uma língua [...]. Acho que ela se dá de diferentes formas, inclusive através do nosso corpo (Docente 2).

Entretanto, a continuidade da entrevista mostra que esse sentido não permanece circunscrito à ideia de transmissão comunicativa. Quando solicitada a relacionar Educação Física e linguagem, a docente passa a mencionar as produções corporais construídas historicamente pelos diferentes grupos sociais, reconhecendo nelas formas de expressão, resistência e produção de significados:

Eu penso que essas produções são formas [...] que os diferentes grupos tinham para expressar. Então, tanto uma forma de resistência ou uma forma de [...] diferentes expressões, na verdade, diferentes significados, né, cada produção cultural, corporal tem um significado diferente (Docente 2).

Esse movimento é relevante porque evidencia que as concepções expressas pelos participantes não aparecem necessariamente como formulações fechadas ou estáveis. Ao longo da entrevista, determinados sentidos são retomados, articulados e reelaborados. No caso da Docente 2, uma definição inicialmente centrada na comunicação passa a incorporar historicidade, cultura, resistência e significação quando a discussão se aproxima das práticas corporais.

Essa compreensão dialoga com a concepção de cultura assumida pelos Estudos Culturais, segundo a qual os significados não são naturais ou inerentes às práticas, mas produzidos nas relações sociais e culturais. Como destaca Hall (2016), representar implica produzir significados por meio da linguagem. Da mesma forma, Silva (2023), ao discutir identidade, diferença e representação, chama atenção para o caráter social e produtivo dos processos de significação. Sob essa lente, as práticas corporais podem ser compreendidas não apenas como movimentos executados pelo corpo, mas como produções culturais atravessadas por significados historicamente construídos.

Nas narrativas das Docentes 3, 4 e 5, por sua vez, a relação entre linguagem e corpo assume maior centralidade. A Docente 3 associa a linguagem principalmente à interpretação corporal. Sua resposta é acompanhada por pausas e hesitações, e a própria participante reconhece dificuldades para formular conceitualmente o termo. Ao explicar o que compreende por linguagem corporal, afirma:

De interpretação mesmo. [...] Aí eu entendo a interpretação do nosso corpo ali. É... a linguagem corporal mesmo. De entender o nosso corpo... entender até onde vai, de limite aonde a gente pode chegar (Docente 3).

Em outro momento, ao relacionar Educação Física e linguagem, a docente incorpora também a expressão: “o seu corpo você conseguir expressar de alguma forma” (Docente 3). Sua narrativa aproxima, portanto, linguagem, interpretação, expressão e conhecimento do próprio corpo.

As hesitações presentes nessa entrevista constituem parte do próprio material empírico e merecem ser consideradas analiticamente. Não permitem concluir que a docente desconheça a linguagem ou sua relação com a Educação Física. Evidenciam, antes, uma dificuldade de formular conceitualmente uma relação que, em sua narrativa, é explicada principalmente por meio de exemplos vinculados ao corpo e ao movimento. Esse aspecto torna-se especialmente perceptível quando a participante afirma, ao refletir sobre a presença da Educação Física na Área de Linguagens, que nunca havia pensado detidamente sobre a questão e que não conhecia “o significado correto” de linguagem.

Situação semelhante, embora formulada de outra maneira, aparece na narrativa da Docente 5. Para ela, a linguagem corporal encontra-se diretamente relacionada à expressão e à interpretação do movimento:

A Educação Física está na área de linguagens porque ela expressa o movimento corporal, o movimento corporal, e trabalha a interpretação desse movimento. Eu entendo assim (Docente 5).

Ao desenvolver a relação entre Educação Física e linguagem, a participante volta a enfatizar a “expressão através do movimento”, mencionando ainda aspectos cognitivos, motores, sociais e de interação. Em outros momentos da entrevista, utiliza a formulação de que “o corpo fala” e se expressa por meio do movimento. Assim como ocorre com a Docente 3, sua narrativa apresenta hesitações durante a tentativa de conceituar a linguagem, mas mantém recorrente a associação entre corpo, movimento e expressão.

A Docente 4 também concentra sua compreensão na dimensão expressiva. Sua formulação é direta:

Linguagem, eu penso em expressão. Forma de se expressar. [...] eu acho que Educação Física entra em linguagem por ser uma expressão geral. Uma expressão corporal, né? Uma expressão de comportamento (Docente 4).

Ao explicar a linguagem corporal, acrescenta que “o corpo fala” por meio de gestos e movimentos, permitindo perceber aspectos que nem sempre são verbalizados. Nessa narrativa, portanto, a expressão constitui o eixo organizador da compreensão de linguagem, especialmente quando relacionada às manifestações corporais.

As falas das Docentes 3, 4 e 5 permitem observar a recorrência de uma compreensão da linguagem corporal fortemente associada à capacidade de o corpo expressar e comunicar algo. Essa dimensão pode ser interpretada em diálogo com as perspectivas culturais da Educação Física, que reconhecem o corpo e as práticas corporais como constituídos nas relações sociais e culturais. Nessa perspectiva, gestos, movimentos, danças, esportes, lutas, jogos e demais práticas corporais podem ser compreendidos como formas culturais atravessadas por significados, valores e representações (Daolio, 2004; Neira; Nunes, 2009).

Importa, contudo, distinguir analiticamente o reconhecimento do corpo como expressivo da compreensão das práticas corporais como produções de significados.

As entrevistas mostram que essas dimensões aparecem articuladas de maneiras diversas. Em algumas narrativas, a linguagem corporal é explicada principalmente pela capacidade de o movimento revelar sentimentos, comportamentos, limites ou estados do sujeito; em outras, incorpora-se também a dimensão histórica e cultural das práticas corporais e dos significados produzidos pelos diferentes grupos sociais. Essas diferenças são entendidas aqui como modos distintos de significar a linguagem e não como estágios de desenvolvimento de uma mesma concepção.

O Docente 6, por sua vez, formula sua compreensão de maneira particularmente centrada na comunicação. Ao ser questionado, responde: “Eu acho que a linguagem [...] é uma forma de comunicação” (Docente 6). Ao estabelecer sua relação com a Educação Física, associa a linguagem principalmente ao modo pelo qual o professor transmite informações e estabelece comunicação com os estudantes:

Eu acho que a linguagem [...] ajuda na forma com que você passa as informações para os alunos e tenta englobar o máximo dos alunos para eles realizarem as atividades (Docente 6).

Nesse caso, predomina na narrativa um sentido comunicacional da linguagem associado à interação entre professor e estudantes e à circulação de informações necessárias ao desenvolvimento das atividades. Trata-se de um modo particular de significar a linguagem entre os participantes, distinto daquele em que aparecem com maior evidência as dimensões de representação, historicidade ou produção cultural.

A leitura conjunta das seis entrevistas permite, portanto, identificar alguns sentidos recorrentes: comunicação, expressão, interpretação do corpo e do movimento e produção de significados, sem que esses sentidos constituam categorias estanques. Um mesmo participante pode mobilizar mais de um deles e deslocar sua formulação no decorrer da própria entrevista. A linguagem, nas narrativas docentes, não aparece como conceito homogêneo nem como definição consensual entre os participantes.

Esse resultado é particularmente significativo quando considerado em relação à inserção curricular da Educação Física na Área de Linguagens. Embora os documentos curriculares situem o componente nessa área e proponham a compreensão das práticas corporais como manifestações culturais portadoras e produtoras de sentidos, essa presença curricular não resulta automaticamente em uma compreensão única de linguagem entre os docentes. As narrativas mostram processos diversos de apropriação e significação dessa relação.

Nesse ponto, a perspectiva de Neira e Nunes (2009) contribui para compreender a Educação Física como componente que tematiza práticas corporais culturalmente produzidas e socialmente significadas. Sob essa ótica, esporte, dança, luta, ginástica, jogos e brincadeiras não constituem apenas conjuntos de gestos motores, mas práticas culturais produzidas em determinados contextos históricos e atravessadas por discursos, valores, identidades e relações sociais. A linguagem corporal pode, assim, ser compreendida como espaço de produção e circulação de significados, sem que isso implique utilizar essa formulação teórica para classificar as concepções apresentadas pelos participantes.

As diferenças encontradas nas entrevistas também ajudam a problematizar a própria materialização das prescrições curriculares. Os documentos oficiais estabelecem determinada organização do conhecimento e situam a Educação Física

na Área de Linguagens, mas os sentidos atribuídos a essa inserção são produzidos pelos sujeitos que com eles se relacionam. Assim, entre a prescrição curricular e aquilo que os docentes narram compreender sobre linguagem existe um processo de interpretação, apropriação e ressignificação.

É importante ressaltar que os dados produzidos nesta pesquisa decorrem de entrevistas e, portanto, permitem analisar as narrativas dos docentes acerca de suas concepções e experiências profissionais. Não permitem afirmar, por si só, como essas concepções se materializam efetivamente nas aulas, uma vez que a prática pedagógica não foi objeto de observação direta. Dessa maneira, quando os participantes estabelecem relações entre suas concepções e situações de ensino, tais elementos são compreendidos como parte de seus relatos sobre a própria atuação, e não como descrição empírica das práticas efetivamente realizadas.

Em síntese, a análise evidencia que os docentes atribuem diferentes sentidos à linguagem e à linguagem corporal. Comunicação, expressão, interpretação, movimento, cultura e produção de significados aparecem de maneiras distintas e, por vezes, articuladas em uma mesma narrativa. Mais do que revelar aproximações ou distanciamentos em relação a uma definição previamente estabelecida, essas diferenças mostram que a compreensão da Educação Física como componente da Área de Linguagens é significada pelos docentes a partir de referenciais, experiências e trajetórias diversas.

Esse achado contribui para compreender que a inserção formal da Educação Física na Área de Linguagens não produz, por si só, uma concepção homogênea entre aqueles que atuam no componente curricular. Entre aquilo que é prescrito pelos documentos e os sentidos expressos pelos docentes encontram-se processos de interpretação e ressignificação que participam da constituição do currículo vivido. Desse modo, as concepções de linguagem identificadas nas entrevistas constituem uma primeira expressão das relações e tensões que atravessam a presença da Educação Física nessa área curricular e fornecem elementos para compreender, nas análises subsequentes, como os participantes significam especificamente a relação entre Educação Física, linguagem e práticas corporais.

6.3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS APROXIMAÇÕES COM A LINGUAGEM

A análise das concepções de Educação Física apresentadas pelos participantes evidencia diferentes modos de significar o componente curricular e de construir suas aproximações com a linguagem. As narrativas mobilizam elementos relacionados às práticas corporais, ao movimento, ao conhecimento do corpo, à expressão, à cultura, à produção de significados e à interdisciplinaridade. Esses elementos não aparecem de maneira uniforme nem constituem categorias estanques, uma vez que diferentes sentidos podem coexistir e se articular na fala de um mesmo participante.

Assim como discutido na seção anterior, essas diferenças não são tomadas como indicativas de maior ou menor proximidade com determinada concepção teórica de Educação Física. O referencial assumido nesta pesquisa constitui uma lente para interpretar os sentidos produzidos nas entrevistas, e não um parâmetro para classificar as respostas docentes. Interessa compreender como os participantes significam a Educação Física e quais caminhos mobilizam ao estabelecer sua relação com a linguagem e com a organização curricular que situa o componente nessa área.

Na narrativa da Docente 1, a relação com a linguagem aparece já na própria definição de Educação Física escolar. Ao ser questionada sobre o que entende pelo componente, afirma:

Educação Física, no contexto escolar, é uma disciplina que ela vai ampliar o olhar do aluno para diversas formas de linguagens, além daquelas estudadas no português, da linguagem corporal, da expressão, das práticas corporais de movimento de uma forma geral que expressam significativamente né, expressam várias formas, tem várias formas de expressão nesses corpos e a Educação Física tem que trabalhar... deve trabalhar justamente essa potencialidade dos alunos dentro dessas dimensões, tanto esporte, ginástica, dança, enfim lutas, todas as práticas corporais de movimento que a gente conhece, o circo. A Educação Física ela é ampla, a gente tem a BNCC que ela dá uma luz, um caminho para a gente poder estar desenvolvendo as habilidades e competências dentro desse conceito que a BNCC traz de habilidades e competências. Então é bem rico esse leque que ela traz. Infelizmente, estamos ainda muito limitados com relação ao currículo da Educação Física, porque existem muitas discussões e tem mudado, obviamente, aquela coisa da Educação Física Escolar ser queimada para as meninas e futebol para os meninos hoje, ela já não cabe mais dentro da Educação Física na escola. Então, já vem mudando esses paradigmas ao longo dos últimos, acredito que dos últimos 10 anos, inclusive, eu acho que depois da minha formação de 2009 para cá, eu já vi mudanças muito significativas na Educação Física Escolar, que ela tem ampliado demais o leque do que a gente pode trabalhar, de como trabalhar, de como trazer para os alunos esses conhecimentos acerca do próprio

corpo, do corpo no mundo, do corpo cultural e das atuações e ações que esse aluno tem a fazer através desses corpos aí (Docente 1).

A narrativa articula diferentes elementos: linguagem corporal, expressão, práticas corporais, conhecimento do corpo, cultura e mudanças históricas na própria Educação Física escolar. A relação entre Educação Física e linguagem, portanto, não aparece apenas como consequência de sua localização formal em determinada área curricular, mas integra a maneira pela qual a participante significa o componente.

Ao desenvolver essa relação, a Docente 1 também recupera sua trajetória formativa. Relata que sua formação inicial esteve fortemente vinculada à área da saúde e que encontrou dificuldades quando começou a estudar a inserção da Educação Física na Área de Linguagens. A participante associa mudanças em sua compreensão ao contato posterior com estudos, debates e documentos curriculares:

Então, eu tive muita dificuldade quando eu comecei a estudar a questão da linguagem, da educação física na área de linguagens, porque infelizmente a minha formação, o currículo de 2009, foi o último currículo que a gente trabalhava com a educação física. No molde assim, o currículo me possibilitou formar em bacharelado e licenciatura, um currículo bem condensado dessas duas formações, e a faculdade muito voltada para a área de saúde. [...] Mas buscando acompanhar as mudanças, acompanhar os diálogos, estudando um pouco da BNCC e tendo contato, tentando aplicar as coisas dentro dos conceitos, de novos conceitos, eu entendo que a educação física pertence sim à área de linguagens, tanto por conta da questão da linguagem corporal, que ela está imersa ali naquele contexto. O corpo, ele é expressão, ele é linguagem o tempo todo. Então, o aluno precisa compreender essas dimensões da linguagem também, e as possibilidades, e eu faço muito o paralelo, a conexão da linguagem com cultura. Então, quando a gente fala de cultura, de produção cultural, ela precisa... Sem linguagem, a gente não produz (Docente 1).

O relato evidencia um processo de ressignificação que a própria participante associa à sua trajetória formativa e profissional. Não se trata de estabelecer uma passagem de uma concepção considerada inadequada para outra entendida como correta, mas de reconhecer que os sentidos atribuídos à Educação Física são produzidos e reelaborados ao longo das experiências formativas e profissionais. No caso da Docente 1, sua narrativa relaciona esse processo ao deslocamento de uma formação que descreve como fortemente vinculada à saúde para uma compreensão em que corpo, expressão, cultura e linguagem passam a ocupar lugar significativo.

A Docente 2 constrói sua concepção por outro caminho. Ao definir a Educação Física, distingue sua amplitude enquanto área de conhecimento e atuação profissional de sua especificidade como componente curricular escolar:

Eu trabalho com educação física enquanto uma disciplina, enquanto um componente curricular, enquanto uma disciplina escolar. Mas eu entendo que a educação física ela é muito ampla, assim, as pessoas podem trabalhar com ela em diferentes áreas, sub-áreas, digamos assim. Tanto é que a gente tem até hoje lá na universidade essa formação dupla, né, essa formação em bacharelado e em licenciatura. Mas, de todo modo, eu entendo a educação física enquanto uma área que estuda as produções corporais. E aí, né, o trabalho que a gente tem a partir dessas, a partir da nossa formação depende da área, da sub-área que a gente vai seguir, né. Então, na escola a gente trabalha, a gente tematiza essas produções corporais em um viés e se a gente for trabalhar com treinamento, trabalhar em outras áreas da educação física a gente segue por um outro caminho, mas eu acho que é isso (Docente 2).

A expressão “produções corporais” constitui um elemento central em sua narrativa. Ao abordar especificamente a relação entre Educação Física e linguagem, a participante atribui historicidade a essas produções e as relaciona aos diferentes grupos sociais, às formas de expressão, à resistência e à produção de significados:

Eu acho que tem um pouco a ver com isso que eu disse, assim. Como a gente, na educação física, a gente trabalha com as produções corporais, né, que foram construídas, né, durante a humanidade, assim, durante a história, né. Eu penso que essas produções são formas, né, que os diferentes grupos tinham para expressar... Então, tanto uma forma de resistência ou uma forma de, né, diferentes expressões, na verdade, diferentes significados, né, cada produção cultural, corporal tem um significado diferente. E aí, quando a gente se apropria, né, dessas práticas na educação física, eu entendo que a gente está comunicando, né, está estabelecendo essa linguagem corporal dentro da escola. Então, eu acho que é mais ou menos isso (Docente 2).

Nesse caso, a aproximação com a linguagem é construída por meio da articulação entre produções corporais, historicidade, grupos sociais, expressão, resistência e significados. A Educação Física escolar aparece, em sua narrativa, como espaço de tematização dessas produções corporais, compreendidas como construções históricas e culturais.

Essa formulação permite estabelecer diálogo com Daolio (2004) e Neira e Nunes (2009), que contribuem para compreender o corpo e as práticas corporais para além de uma dimensão exclusivamente biológica ou motora. Jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e outras manifestações são produzidos social e historicamente e assumem diferentes significados nos contextos em que circulam.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura constitui justamente um campo de produção e disputa de significados, de modo que as práticas corporais podem ser compreendidas como produções culturais atravessadas por representações, identidades e relações sociais (Hall, 2016; Silva, 2023). Esse referencial ajuda a interpretar os elementos presentes na narrativa da participante sem convertê-los em critérios para avaliá-la.

Na entrevista da Docente 3, a definição de Educação Física é marcada por pausas, reformulações e pela tentativa de diferenciar o componente de uma compreensão centrada exclusivamente no fazer corporal:

É... Eu entendo... Nossa, pera aí... Deixa eu buscar aqui... É... Pera aí... É, eu entendo como é uma prática corporal... Né? ... Não só... a gente trabalha não só o físico, mas também o mental, a questão de... é... A prática de... você trabalha com a prática corporal, aprende a prática de conhecimento mesmo... Por exemplo, escola regras ou esportes... Ou... Por exemplo, quando a gente dá aula de ginástica, explica também os movimentos... Conhecimento corporal também, você tem que conhecer o seu corpo, conhecer o seu limite, conhecer... Aquela prática de... A prática... A prática, atitude, conceito, está tudo ali englobado... Englobado na Educação Física... A gente entende muita Educação Física como prática... Né? Como... Você tem que fazer tudo prática corporal... Mas eu acho que é mais do que isso... É... É mais do que isso... Você tem que também conhecer essa prática (Docente 3).

A construção da resposta é particularmente significativa. A participante parte da prática corporal, mas progressivamente incorpora outras dimensões: físico, mental, conhecimento corporal, regras, atitudes e conceitos. Ao afirmar que a Educação Física “é mais do que isso”, tensiona a identificação do componente exclusivamente com a execução de atividades e enfatiza a necessidade de conhecer as práticas realizadas.

Quando discute as possibilidades da Educação Física enquanto componente da Área de Linguagens, a Docente 3 volta-se principalmente para a expressão produzida pelo corpo em movimento:

É, porque, para mim, qualquer tipo de... Se eu entendo a linguagem como uma linguagem corporal, o jeito que você consegue se expressar dentro do seu movimento corporal ali né, qualquer atividade que eu der, vai... Tenho essa possibilidade de ver e perceber... Nem seja de prazer, de não gostar, ou de raiva, ou um movimento correto... Não sei. O movimento que ele faz, você consegue perceber alguma coisa. Alguma expressão dele, do aluno (Docente 3).

Na narrativa da Docente 3 coexistem, assim, diferentes sentidos. Sua concepção de Educação Física envolve prática corporal e conhecimento sobre essa prática, enquanto sua aproximação com a linguagem se organiza principalmente em torno da interpretação e da expressividade do corpo e do movimento. Essas dimensões não são tomadas como contraditórias, mas como elementos que a participante articula ao procurar explicar o componente e sua relação com a linguagem.

A Docente 4 também mobiliza teoria, prática e corpo ao formular sua compreensão:

Eu entendo que educação física, ela é bem complexa e completa ao mesmo tempo, né? Ela... acho que todas as áreas englobam a educação física, né? Tudo tem a ver com movimento, com a história do corpo. Eu adoro trabalhar com educação física justamente por causa disso. Porque ela tem a teoria, ela tem a prática, ela tem a vivência. Eu acho muito legal (Docente 4).

Movimento, história do corpo, teoria, prática e vivência aparecem articulados nessa definição. Quando solicitada a explicar especificamente a relação entre Educação Física e linguagem, contudo, a participante concentra sua resposta na dimensão expressiva:

Olha, eu acho que eu não tenho muita coisa para falar nesse sentido, não. Seria mais ou menos isso mesmo. Eu vejo a linguagem como uma forma de se expressar, e educação física é tudo expressão para mim (Docente 4).

A expressão constitui, portanto, o principal caminho utilizado pela Docente 4 para estabelecer a aproximação entre Educação Física e linguagem. Essa compreensão se articula à formulação apresentada na seção anterior, quando a participante afirma que “o corpo fala” por meio de gestos e movimentos. Assim, embora sua definição de Educação Física mobilize diferentes dimensões, sua explicação acerca da relação com a linguagem se concentra especialmente no caráter expressivo do corpo.

Outro elemento relevante emerge quando a participante é questionada sobre sua opinião a respeito da inserção curricular da Educação Física na Área de Linguagens:

Olha, para ser sincera, eu não lembro antes em qual área ela pertencia. Então, a partir do momento que eu formei, que eu comecei a trabalhar, e ela já estava inserida na área de linguagem, para mim, é comum. Para mim, é isso e pronto. Eu nunca procurei saber antes (Docente 4).

A fala evidencia uma relação distinta daquela narrada pela Docente 1. Enquanto esta relata ter vivenciado dificuldades e deslocamentos para compreender a inserção da Educação Física na Área de Linguagens, a Docente 4 ingressou profissionalmente em um contexto no qual essa organização curricular já lhe era apresentada como estabelecida. Não se pretende estabelecer uma relação causal entre momento de formação e concepção docente, mas reconhecer que as trajetórias dos participantes constituem contextos importantes para compreender os sentidos produzidos nas entrevistas.

Na narrativa da Docente 5, a aproximação entre Educação Física e linguagem também é construída principalmente pela expressividade do corpo e do movimento. Ao refletir sobre as possibilidades do componente enquanto integrante da Área de Linguagens, afirma:

Ela é bem ampla, né? Porque a todo momento o corpo fala, né? Ele se expressa. Então, se você está trabalhando todos os conteúdos ali, que sejam jogos cooperativos, dança, sei lá, lutas, isso aí está a todo momento o corpo que está falando. Entendeu? Ele está se expressando. Eu acredito que seja isso. Ele se expressa através do movimento, né? Vamos supor, você pode usar até mesmo as imagens para demonstrar para os alunos. Isso aí é uma forma de linguagem, né? Então, assim... Eu acredito que seja isso. É difícil, né? Responder assim, né? A gente fica... A gente faz com tanta naturalidade as coisas que a gente, na hora que vai responder (Docente 5).

A participante associa diferentes conteúdos como: jogos cooperativos, dança e lutas, à possibilidade de expressão por meio do movimento. O corpo que “fala” constitui a imagem central utilizada para explicar a relação com a linguagem. Ao mesmo tempo, o final do excerto apresenta um elemento analiticamente relevante: a própria docente reconhece dificuldade em sistematizar verbalmente aquilo que afirma realizar com “naturalidade”.

Essa hesitação não é interpretada como ausência de conhecimento. Ela pode ser compreendida como parte do processo de elaboração da resposta durante a entrevista e indica que reconhecer determinadas relações no âmbito da experiência profissional não significa necessariamente formulá-las imediatamente em termos conceituais. Nesse sentido, a entrevista não apenas registra concepções previamente organizadas, mas também constitui um espaço em que os participantes procuram elaborar e verbalizar sentidos sobre aquilo que fazem e compreendem.

Em outro momento, a Docente 5 reafirma que a linguagem possui relação com os diferentes conteúdos da Educação Física porque estes possibilitam algum tipo de expressão corporal, mencionando também aspectos cognitivos, interação social, habilidades motoras e coordenação. Assim, movimento, expressão e interação aparecem articulados em sua maneira de significar a relação entre Educação Física e linguagem.

O Docente 6, por sua vez, apresenta uma concepção em que ganha destaque a amplitude da Educação Física e sua possibilidade de estabelecer relações com diferentes campos do conhecimento:

Eu acho que, na minha opinião, a educação física, eu acho que é um conjunto de... É um conjunto de coisas, porque tipo assim, não é só a parte física, mas também não é só a parte mental, eu acho que engloba tudo, entendeu... Eu acho que... Dá pra você trabalhar em educação física, tipo assim, tanto na matemática, nos cálculos, no jogo de basquete, na física, eu acho que é interdisciplinar, das matérias com a educação física (Docente 6).

Diferentemente das narrativas em que a aproximação com a linguagem é construída predominantemente pela expressão corporal ou pelas práticas corporais como produções culturais, o Docente 6 enfatiza a interdisciplinaridade. Esse sentido reaparece quando é questionado sobre a presença da Educação Física na Área de Linguagens:

Então, porque tipo assim, eu acho que ela poderia, a educação física, eu acho que ela poderia, tipo assim, em qualquer área ela se encaixa. Tudo depende da forma com que você trabalha. Entendeu? Porque qualquer área eu acho que ela se enquadra. Não é só na área de linguagem, só na área de exatas, eu acho que qualquer área ela se encaixaria. Trabalhando de forma diferente, obviamente (Docente 6).

A inserção na Área de Linguagens não é rejeitada pelo participante, mas relativizada pela compreensão de que a Educação Física pode estabelecer relações com diferentes áreas. Em outro momento, ele reforça a importância de “trazer tudo junto” e de não trabalhar os conhecimentos separadamente, uma vez que, segundo sua percepção, “uma está interligada à outra”.

A interdisciplinaridade constitui, portanto, um elemento importante para compreender a maneira pela qual o Docente 6 significa a posição curricular da Educação Física. Sua narrativa desloca a discussão da pertença exclusiva a uma determinada área para as possibilidades de trânsito e articulação entre diferentes conhecimentos. Tal formulação também permite observar que “Educação Física

como linguagem” e “Educação Física inserida na Área de Linguagens” não assumem necessariamente o mesmo significado para todos os participantes.

A leitura conjunta das seis entrevistas evidencia, assim, diferentes caminhos pelos quais a relação entre Educação Física e linguagem é construída. Na Docente 1, aparecem fortemente linguagem corporal, expressão, corpo e cultura, articulados a um processo de ressignificação de sua própria trajetória formativa. Na Docente 2, a relação se estabelece especialmente por meio das produções corporais historicamente construídas e dos significados produzidos pelos diferentes grupos sociais. Na Docente 3, articulam-se prática corporal, conhecimento do corpo, interpretação e expressão. Na Docente 4, movimento, teoria, prática e vivência integram sua concepção de Educação Física, enquanto a expressão assume centralidade quando aborda a linguagem. Na Docente 5, a relação é construída principalmente pela expressão e interpretação do movimento. No Docente 6, por sua vez, ganha destaque a interdisciplinaridade e a possibilidade de a Educação Física dialogar com diferentes áreas do conhecimento.

Essas diferenças não configuram graus de aproximação a uma definição previamente estabelecida de Educação Física como linguagem. Elas evidenciam modos distintos de significar o componente e de justificar sua presença na Área de Linguagens. Além disso, tais sentidos não aparecem necessariamente de maneira isolada ou estável: expressão, comunicação, cultura, conhecimento corporal, práticas corporais e interdisciplinaridade podem coexistir em uma mesma narrativa e assumir diferentes ênfases conforme a questão discutida.

Essa constatação permite problematizar a relação entre a inserção formal da Educação Física na Área de Linguagens e os sentidos atribuídos a essa organização pelos sujeitos que atuam no componente. Os documentos curriculares estabelecem uma determinada organização dos conhecimentos, mas essa prescrição não produz automaticamente uma compreensão homogênea acerca do lugar curricular da Educação Física.

Nesse sentido, as contribuições de Hall (2016) ajudam a compreender que os significados não são simplesmente dados ou transportados intactos de um contexto para outro, mas produzidos e negociados nos processos de representação. No campo curricular, Silva (2023) permite reconhecer o currículo como espaço de produção de sentidos, atravessado por seleções, disputas e relações de poder. Tais

perspectivas contribuem para compreender por que uma mesma organização curricular pode ser significada de maneiras diferentes pelos docentes.

No âmbito específico da Educação Física, Daolio (2004) e Neira e Nunes (2009) contribuem para deslocar a compreensão do corpo e do movimento de uma perspectiva exclusivamente biológica ou motora, reconhecendo as práticas corporais como produções culturais constituídas historicamente. Essa lente permite interpretar os elementos que emergem das entrevistas: corpo, movimento, expressão, práticas corporais, cultura e significado, sem exigir que os participantes formulem suas concepções nos mesmos termos empregados pelo referencial acadêmico.

Esse cuidado é particularmente importante porque a análise não pretende verificar se os docentes reproduzem conceitualmente os pressupostos presentes nos documentos curriculares ou na literatura utilizada nesta pesquisa. Ao contrário, interessa compreender o que acontece com esses sentidos quando passam pelo processo de interpretação dos sujeitos, considerando que cada participante mobiliza trajetórias formativas, experiências profissionais e referenciais distintos.

Também é necessário delimitar o alcance dos dados produzidos. As entrevistas permitem analisar aquilo que os docentes dizem compreender sobre Educação Física, linguagem e sua atuação profissional. Quando relatam conteúdos trabalhados, formas de organização das aulas ou relações estabelecidas com outras áreas, essas informações são consideradas narrativas sobre sua atuação. Como não houve observação direta das aulas, não se pretende afirmar de que maneira essas concepções se materializam efetivamente na prática pedagógica.

Em síntese, as entrevistas mostram que a presença da Educação Física na Área de Linguagens é significada pelos participantes por diferentes caminhos. A expressividade do corpo e do movimento constitui uma recorrência importante, mas não esgota as formas de compreensão encontradas. Produções corporais, historicidade, cultura, conhecimento do corpo, interação e interdisciplinaridade também participam da construção dessas relações.

Mais do que revelar adesão ou distanciamento em relação a uma concepção previamente estabelecida, esses diferentes sentidos evidenciam que a organização curricular é interpretada pelos sujeitos a partir de suas trajetórias e experiências. A inserção formal da Educação Física na Área de Linguagens não elimina a pluralidade de concepções acerca do componente nem determina, por si só, uma forma única de compreender sua relação com a linguagem. Entre o currículo

prescrito e os sentidos expressos pelos docentes encontram-se processos de interpretação, apropriação e ressignificação que participam da constituição do currículo vivido e ajudam a compreender as relações e tensões investigadas nesta pesquisa.

6.4 CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

A análise das entrevistas evidencia que a relação entre os conteúdos da Educação Física e a linguagem não é significada pelos participantes de maneira homogênea. Embora haja recorrência na afirmação de que diferentes conteúdos podem se relacionar com a linguagem, as justificativas mobilizadas pelos docentes percorrem caminhos distintos, envolvendo expressão corporal, produção cultural, historicidade, interação social, inclusão, movimento, postura e percepção de si e do outro.

Nesse sentido, a análise não parte da premissa de que determinados conteúdos seriam, em si mesmos, mais ou menos vinculados à linguagem. Interessa compreender como os participantes atribuem sentidos a essa relação e quais elementos mobilizam quando procuram explicá-la. Assim como nas seções anteriores, o referencial teórico da pesquisa é utilizado como lente interpretativa desses sentidos, sem funcionar como critério para classificar as respostas docentes segundo maior ou menor adequação conceitual.

A Docente 1 afirma não restringir a relação com a linguagem a um conteúdo específico. Quando questionada sobre quais conteúdos utiliza em seu planejamento relacionando-os à linguagem corporal, responde:

Olha, pela minha abordagem, eu uso todos, eu sempre puxo para a questão da expressão, da linguagem, desse feeling que o aluno tem, de percepção do aluno, de percepção do outro, sabe? Então, assim, mas isso é meu, eu não vejo isso no currículo do Estado, por mais que fale assim, está na área de linguagens, quando a gente faz a leitura do conteúdo que vem, é atletismo pelo atletismo, é futebol pelo futebol, é jogo, sei lá, esporte de aventura, que daqui a pouquinho vai entrar, esporte de aventura, puro esporte de aventura, a gente não consegue perceber ali dentro, no formato que vem, de planejamento do Estado, até na própria BNCC, isso é uma crítica que eu tenho, a gente não consegue perceber essa questão da linguagem, por mais que venha falando que está na área da linguagem (Docente 1).

A participante prossegue afirmando que, diante dessa percepção, realiza sua própria interpretação das orientações curriculares e procura construir, nas possibilidades que identifica, a relação entre os conteúdos e a linguagem.

A fala apresenta dois elementos importantes. O primeiro é a compreensão de que diferentes conteúdos podem ser relacionados à linguagem quando tematizados por meio da expressão, da percepção de si e da percepção do outro. O segundo é uma tensão entre essa compreensão e a maneira como a participante interpreta a organização dos conteúdos nos documentos curriculares.

É importante destacar que a afirmação de que os documentos apresentam “atletismo pelo atletismo” ou “futebol pelo futebol” constitui a leitura realizada pela Docente 1 sobre essas prescrições e não uma conclusão documental produzida nesta etapa da análise. O que os dados permitem afirmar é que, em sua narrativa, a participante não reconhece como suficientemente explícita a articulação entre os conteúdos prescritos e a dimensão da linguagem, razão pela qual relata realizar um trabalho de interpretação e ressignificação.

Esse dado desloca a análise de uma pergunta centrada apenas em quais conteúdos se relacionam à linguagem para outra questão: como os conteúdos são significados quando os docentes estabelecem essa relação. Na narrativa da Docente 1, o futebol, o atletismo ou os esportes de aventura não aparecem como conteúdos que possuem ou não linguagem por uma característica intrínseca; sua relação com ela depende dos sentidos que a participante afirma procurar mobilizar ao tematizá-los.

A Docente 2 também afirma inicialmente que não identifica um conteúdo específico destinado à relação com a linguagem:

Eu não sei se teria algum conteúdo específico para atrelar a educação física à área de linguagens. Eu acredito que em todos eles, em todos os conteúdos que fazem parte da educação física, a gente pode... a gente acaba trabalhando a linguagem. Acho que em alguns mais e outros menos (Docente 2).

Ao ser questionada sobre quais conteúdos apresentariam, em sua percepção, maiores possibilidades, destaca danças, lutas, jogos e brincadeiras, particularmente quando relacionados às culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras:

Por exemplo, em danças, em lutas, eu acredito que mais... Na minha prática, por exemplo, eu trabalho muito com danças de origem indígena, de origem africana, afro-brasileira. Nas lutas também, lutas indígenas, lutas africanas, afro-brasileiras. Jogos e brincadeiras

também. Então, eu acho que os três seriam mais, sabe? Teriam mais possibilidades, assim, de trabalhar (Docente 2).

Entretanto, o aspecto mais significativo de sua resposta aparece quando procura justificar essa diferenciação. A docente não atribui maior relação com a linguagem simplesmente à dança, à luta ou ao jogo enquanto modalidades de prática corporal. Sua justificativa recorre aos significados culturais dessas manifestações:

Eu acho que quando a gente trabalha com esportes, a gente também tá trabalhando com linguagens. Quando a gente trabalha com ginástica, a gente também tá trabalhando com linguagens. Mas eu percebo que quando a gente trabalha, por exemplo, é os jogos de origem indígena. A gente, com uma prática, a gente consegue trabalhar uma produção corporal que tem um significado muito grande pra determinado povo, determinada etnia. E aí, quando a gente vai trabalhar esse conteúdo, por exemplo, a gente consegue, através daquela prática corporal, abordar diferentes outros temas, sabe? Então, a gente pode falar das etnias indígenas que existem no Brasil [...] A gente pode falar como que determinada brincadeira é muito presente no nosso cotidiano, mas a gente conhece por outro nome. Então, como que a influência indígena, ela é fortemente, ela é muito presente no nosso cotidiano. E aí a conversa vai ampliando e vai indo pra outros caminhos também (Docente 2).

A própria participante, posteriormente, problematiza a distinção que inicialmente havia estabelecido entre conteúdos com “mais” ou “menos” relação com a linguagem:

Talvez, eu não sei nem se falasse assim, ah, esportes teria menos relação com a área de linguagens... Eu acho que também tem. Quando determinado esporte foi criado, ele tinha uma intenção, sabe? Ele tinha, aquele grupo que criou o esporte, ele tinha algo a dizer com aquela produção, sabe? Então, eu acho que todos têm relação, sim (Docente 2).

Esse movimento da própria narrativa é particularmente relevante. A participante inicia diferenciando conteúdos em termos de possibilidades, mas, ao refletir sobre sua historicidade e sobre os grupos que os produziram, reconsidera essa distinção. O que ganha centralidade, portanto, não é o conteúdo isolado, mas sua compreensão enquanto produção corporal histórica e culturalmente situada.

Tal formulação estabelece diálogo com a perspectiva teórica assumida nesta pesquisa, segundo a qual as práticas corporais não possuem significados naturais ou universais. Esportes, danças, lutas, jogos, brincadeiras e ginásticas são produções culturais constituídas historicamente e significadas de diferentes maneiras pelos grupos sociais (Daolio, 2004; Neira; Nunes, 2009). Em diálogo com

Hall (2016), é possível compreender que os significados são produzidos nas relações culturais e nos sistemas de representação. Sob essa lente, a questão não reside simplesmente em determinar se uma modalidade “é” linguagem, mas em compreender os sentidos, representações e relações que podem atravessar sua tematização.

A Docente 3 também estabelece relação entre linguagem e diferentes conteúdos da Educação Física. Ao ser questionada sobre aqueles que utiliza relacionados à linguagem corporal, afirma:

Ah que a gente aprende na faculdade, né? Esporte, dança, seria isso? Tudo que tem na educação física. O esporte, a dança, os brincadeiras, os jogos, a luta... Seria basicamente, é isso... É isso. Igual eu te falei, para mim, a linguagem tem a ver com a expressão que eles vão expressar de alguma forma (Docente 3).

Sua justificativa para incluir todos os conteúdos mantém coerência com a concepção de linguagem identificada nas seções anteriores, fortemente vinculada à expressão:

Sim... É porque eles vão expressar de alguma forma. Dentro do esporte, através do respeito, do fair play, ou do... da raiva, a dança através do movimento, os jogos também, o perder, o ganhar, você acaba expressando de alguma forma... Eu entendo a linguagem, mas como expressão. Um jeito de expressar. Igual o português, a arte, se expressa de alguma forma... A educação física também se expressa de alguma forma. Seja ganhando, perdendo, na raiva, na... alguma coisa assim (Docente 3).

Nesse caso, a relação entre conteúdo e linguagem é construída prioritariamente pela possibilidade de expressão dos sujeitos durante as práticas corporais. Respeito, raiva, ganhar, perder e movimentar-se são exemplos mobilizados pela participante para explicar aquilo que entende como dimensão expressiva dos diferentes conteúdos.

A análise da narrativa da Docente 3 permite perceber, novamente, que uma mesma afirmação: “todos os conteúdos possuem relação com a linguagem”, pode carregar sentidos distintos entre os participantes. Enquanto a Docente 2 enfatiza a historicidade e os significados culturais das práticas, a Docente 3 explica essa transversalidade principalmente pela expressão corporal e comportamental produzida nas situações vivenciadas.

Na entrevista da Docente 4, a relação entre conteúdos e linguagem também é apresentada como algo que pode atravessar a Educação Física de maneira ampla.

Entretanto, ao ser solicitada a exemplificar, a participante destaca uma experiência com as lutas brasileiras:

Olha, por exemplo, eu trabalhei as lutas brasileiras e eu achei legal porque eu acho que traz toda uma cultura, toda uma expressão, né? É uma luta tipicamente brasileira em que os alunos se envolveram bastante. Então, assim, eu acho que tem a ver, isso eu acho que tem a ver com a área da linguagem. Eles fizeram um trabalho pra mim relacionados a todas as lutas brasileiras, mas eu foquei na marajoara, que é uma luta tipicamente brasileira (Docente 4).

Em seguida, quando questionada diretamente sobre a relação da linguagem com todos os conteúdos, responde:

Olha... Pra mim, todos participam da linguagem. Não sei diferenciar, assim, qual que não seria, pensando aqui. Não sei. Pra mim, todos participam da linguagem (Docente 4).

A escolha da luta marajoara como exemplo articula dois elementos já presentes em sua narrativa: cultura e expressão. A participante não menciona apenas a execução de técnicas da luta, mas sua condição de prática brasileira e sua dimensão cultural. Dessa maneira, embora afirme que todos os conteúdos participam da linguagem, o exemplo escolhido evidencia uma situação em que essa relação é percebida particularmente pela associação entre prática corporal, cultura e expressão.

Há aproximações entre essa narrativa e a da Docente 2, mas os sentidos mobilizados não são idênticos. Na Docente 2, aparecem de maneira mais desenvolvida referências à historicidade, aos grupos sociais e aos significados produzidos por determinadas práticas; na Docente 4, cultura e expressão aparecem como os principais elementos utilizados para justificar a relação.

A entrevista da Docente 5 apresenta uma situação diferente. Diante da pergunta específica sobre quais conteúdos utiliza no ensino da Educação Física relacionando-os à linguagem, a participante responde: “Passa essa pergunta” (Docente 5).

Essa resposta não deve ser omitida da análise. Assim como as pausas e hesitações identificadas anteriormente, ela integra o material empírico produzido na entrevista. Entretanto, quando a questão seguinte reformula o problema perguntando se a linguagem possui relação com todos os conteúdos, a participante consegue elaborar sua compreensão:

A educação física trabalha a expressão corporal do movimento... Sim. Ai, por quê?... Então, eu acho porque a linguagem está

associada com todos os conteúdos da educação física... Ela está associada com todos os conteúdos da educação física porque acredito que todos os conteúdos leva a algum tipo de expressão corporal... Que trabalha tanto cognitivo, interação social, movimento corporal, enfim. Acredito que seja isso. Arte motor, habilidades motor, coordenação, interação, é isso (Docente 5).

Pouco antes, ao falar das possibilidades da Educação Física na Área de Linguagens, a docente havia mencionado jogos cooperativos, dança e lutas como exemplos em que “o corpo fala” e se expressa pelo movimento.

A sequência da entrevista sugere que a participante encontra dificuldade para nomear conteúdos especificamente selecionados em função da linguagem, mas consegue estabelecer a relação quando a questão é formulada em termos mais amplos. Nesse momento, a expressão corporal do movimento se torna o elemento articulador entre linguagem e os diferentes conteúdos da Educação Física.

Não se pretende interpretar a resposta “passa essa pergunta” como desconhecimento ou ausência de relação com a temática. O próprio desenvolvimento posterior da entrevista mostra que a participante constrói uma resposta quando mobiliza sua compreensão de linguagem como expressão corporal. O dado evidencia, antes, diferentes possibilidades de elaboração discursiva diante das perguntas apresentadas.

O Docente 6, por sua vez, inicialmente identifica os esportes adaptados como conteúdos que associa à linguagem:

(Pausa longa)....Um que eu trabalhei com eles que eu acho que está relacionado. Igual, por exemplo, os esportes adaptados. Eu já trabalhei com eles, o futebol à cega, que usa uma vendinha, e esse teria que trabalhar, uma pessoa dando a mão para o companheiro. E esse ter que fazer o gol, o esporte adaptado, esse de futebol. E o último que eu fiz agora, do basquete adaptado também, eu acho que tem a ver também com a parte de Linguagens. Entendeu (Docente 6).

Ao justificar essa escolha, o participante desloca a explicação do conteúdo em si para a dimensão da inclusão e da interação entre os estudantes:

Então, principalmente, eu acho pela inclusão. Entendeu? Eu acho que os alunos, eles têm, ainda mais agora a escola aqui, mais para a periferia, ainda tem muita diferença. Por exemplo, um menino mora em tal bairro, não vou conversar com ele, esse mora em tal bairro, não vou conversar com ele. Algumas atividades assim, você acaba juntando os alunos, sabe? Partindo para a parte de... Eles se formam realmente em uma turma. Entendeu? Eu acho que tem a ver com a parte de linguagens em relação a isso (Docente 6).

Quando questionado sobre os demais conteúdos, entretanto, amplia sua resposta:

Sim, eu acho que praticamente todos. Eu acho que todos os jogos, é... esportes, ginástica, eu acho que tudo está relacionado à parte de linguagens (Docente 6).

A justificativa passa, nesse momento, a mobilizar outros elementos:

Porque tudo envolve o movimento, tudo envolve a postura, tudo envolve, independente do esporte ou do jogo, tudo envolve o pensamento. Eu acho que a linguagem corporal, eu acho que tudo relacionado à área de esporte, de jogos, uma coisa está dentro da outra da linguagem corporal. Por exemplo, o atletismo. Tem a ver com a linguagem corporal também, que o atleta, o tamanho dele, pequeno, grande, a passada dele, a postura da coluna, se tem escoliose, se tem cifose. É tipo assim, é um conjunto de coisas que eu acho que está diretamente relacionado à linguagem corporal (Docente 6).

A narrativa do Docente 6 reúne, portanto, diferentes sentidos para justificar a relação dos conteúdos com a linguagem. Quando pensa nos esportes adaptados, enfatiza inclusão e interação social; quando amplia a discussão para outros conteúdos, mobiliza movimento, postura, pensamento e características corporais. Esses sentidos coexistem em sua formulação e mostram que a relação entre conteúdo e linguagem pode ser significada a partir de diferentes dimensões dentro da própria entrevista.

A leitura comparativa das seis narrativas evidencia uma convergência importante: os participantes reconhecem, de diferentes maneiras, a possibilidade de estabelecer relações entre linguagem e os diversos conteúdos da Educação Física. Contudo, essa convergência não significa uniformidade conceitual. A mesma afirmação: de que todos ou praticamente todos os conteúdos se relacionam à linguagem, é sustentada por justificativas distintas.

Na Docente 1, destacam-se expressão, percepção de si e do outro e o processo de interpretação dos conteúdos prescritos. Na Docente 2, ganham centralidade a historicidade, os grupos sociais e os significados culturais das práticas corporais. Na Docente 3, a relação é explicada especialmente pela possibilidade de expressão nas diferentes situações corporais. Na Docente 4, cultura e expressão aparecem articuladas. Na Docente 5, a expressão corporal do movimento constitui o principal eixo explicativo. No Docente 6, inclusão, interação, movimento, postura e pensamento compõem diferentes justificativas.

Desse modo, os dados não sustentam a compreensão de que determinados conteúdos seriam, por sua própria natureza, pertencentes à linguagem enquanto outros estariam mais distantes dela. Mesmo quando alguns participantes identificam conteúdos nos quais percebem maiores possibilidades de estabelecer essa relação, suas próprias narrativas ampliam posteriormente o entendimento para outras práticas corporais.

A fala da Docente 2 é especialmente elucidativa nesse aspecto. Ao considerar inicialmente danças, lutas e jogos como práticas nas quais identifica mais possibilidades, a participante posteriormente reconsidera a suposta menor relação dos esportes ao situá-los historicamente e reconhecer que aqueles que os produziram “tinham algo a dizer com aquela produção”. O deslocamento produzido em sua própria reflexão evidencia que a relação com a linguagem pode se modificar conforme a prática corporal é compreendida e significada.

Sob a perspectiva cultural assumida nesta pesquisa, esse resultado permite compreender que não é o conteúdo isolado que determina sua relação com a linguagem. As práticas corporais são produções culturais e, como tais, carregam histórias, significados, representações e relações sociais que podem ser tematizados no currículo (Daolio, 2004; Neira; Nunes, 2009). Em diálogo com Hall (2016), compreender a cultura como espaço de produção de significados possibilita deslocar a atenção da prática corporal entendida somente como execução de movimentos para os processos de significação que a constituem.

Assim, um esporte, uma luta, uma dança, um jogo ou uma ginástica não possui um significado único e previamente dado. Essas práticas foram constituídas em determinados contextos, apropriadas por diferentes grupos e atravessadas por valores, identidades, diferenças e relações de poder. Tal perspectiva permite compreender por que a mesma prática pode ser significada de diferentes maneiras e por que sua relação com a linguagem não decorre simplesmente de sua classificação enquanto conteúdo da Educação Física.

Esse entendimento também evita estabelecer uma associação automática entre determinados conteúdos e uma suposta maior proximidade com a Área de Linguagens. A dança, por exemplo, não se torna necessariamente mais vinculada à linguagem apenas por apresentar forte dimensão expressiva, assim como o esporte não deve ser interpretado como menos relacionado à área por sua histórica associação à técnica ou ao rendimento. O que ganha importância analítica são os

sentidos atribuídos a essas práticas e as formas pelas quais são narradas, contextualizadas e problematizadas pelos participantes.

É necessário, contudo, preservar os limites dos dados produzidos. As entrevistas permitem identificar como os docentes dizem selecionar, compreender e relacionar os conteúdos à linguagem. Não permitem verificar diretamente de que maneira essas relações são desenvolvidas nas aulas. Portanto, quando a análise se refere à tematização, à contextualização ou à abordagem de determinados conteúdos, trata-se dos sentidos presentes nas narrativas dos participantes acerca de sua atuação profissional, e não de práticas pedagógicas observadas pela pesquisadora.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre conteúdos prescritos e interpretação docente. A Docente 1 explicita essa tensão ao afirmar que utiliza todos os conteúdos, mas que não percebe, na forma como interpreta as prescrições curriculares, uma explicitação suficiente da relação entre esses conteúdos e a linguagem, relatando a necessidade de realizar sua própria interpretação. A fala introduz uma questão que ultrapassa a simples seleção dos conteúdos e se aproxima diretamente da problemática do currículo prescrito e de sua ressignificação pelos sujeitos.

Em síntese, a análise evidencia que os conteúdos da Educação Física não são significados pelos participantes como unidades rigidamente separadas entre aquelas que pertencem ou não à linguagem. Ainda que determinadas práticas como danças, lutas, jogos, brincadeiras e esportes adaptados apareçam com maior destaque em algumas entrevistas, os próprios docentes ampliam a relação para outros conteúdos e mobilizam diferentes razões para justificá-la.

Dessa forma, o achado central desta categoria reside menos na identificação de quais conteúdos estabelecem relação com a linguagem e mais na compreensão de como essa relação é significada nas narrativas docentes. Expressão, cultura, historicidade, interação, inclusão, movimento e percepção constituem alguns dos sentidos por meio dos quais os participantes articulam conteúdo e linguagem.

A análise permite, assim, compreender que a presença da Educação Física na Área de Linguagens não depende da eleição de conteúdos específicos que, por si mesmos, garantiriam essa inserção. A relação se produz nos processos de significação atribuídos às práticas corporais e nas interpretações que os docentes constroem acerca delas. Essa constatação reforça a ideia de que o currículo não se

materializa pela simples transferência das prescrições documentais para a realidade escolar, mas envolve processos de interpretação e ressignificação dos conhecimentos pelos sujeitos, questão que será aprofundada na análise das relações entre currículo prescrito e currículo vivido.

6.5 NARRATIVAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE CURRÍCULO PRESCRITO E CURRÍCULO VIVIDO

A análise das narrativas docentes acerca do planejamento, dos documentos curriculares e das condições de realização das aulas permite compreender que a relação entre currículo prescrito e currículo vivido não se organiza pela simples oposição entre cumprimento e descumprimento das orientações oficiais. Os participantes mencionam documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Referência de Minas Gerais, planejamentos disponibilizados pela rede e documentos próprios das escolas, mas relatam que sua apropriação ocorre de maneiras distintas, atravessada pelas características das turmas, pelas condições institucionais e materiais, pelas experiências profissionais e pelas decisões tomadas no cotidiano escolar.

É necessário, contudo, delimitar o sentido atribuído ao termo currículo vivido nesta pesquisa. Como não houve observação direta das aulas, não se pretende descrever empiricamente a prática pedagógica tal como ocorreu no cotidiano escolar. O acesso a essa dimensão deu-se por meio das entrevistas, isto é, pelas narrativas dos professores acerca de seus planejamentos, escolhas, dificuldades, adaptações e formas de interpretar as orientações curriculares. Assim, as análises que seguem dizem respeito aos sentidos atribuídos pelos participantes à própria atuação profissional e aos processos pelos quais relatam apropriar-se das prescrições curriculares.

Essa distinção é importante porque permite compreender o currículo não como um texto que simplesmente se transfere dos documentos para as aulas, mas como uma construção atravessada por processos de interpretação. Nessa perspectiva, Sacristán (2000) contribui para compreender que o currículo prescrito constitui apenas uma das dimensões do processo curricular, uma vez que sua materialização envolve sujeitos, instituições, condições concretas e decisões pedagógicas. De modo semelhante, Lopes e Macedo (2011) permitem problematizar

a ideia de currículo como aplicação linear de prescrições previamente definidas, reconhecendo os processos de produção e ressignificação de sentidos que ocorrem nos diferentes contextos educacionais.

A narrativa da Docente 1 apresenta uma relação simultaneamente orientada e crítica diante dos documentos curriculares. Ao comentar o planejamento disponibilizado pelo Estado, afirma:

O Estado faz uma leitura da BNCC, o planejamento vem bem amarrado com as habilidades e competências, até com os referenciais, mas o Estado faz ali uma... uma releitura, muda uma ou outra palavra, faz uns recortes para falar que é o currículo do Estado. Mas é bem... É bem fiel à BNCC. É, um copy cola, literalmente (Docente 1).

A fala evidencia que a participante reconhece a presença da BNCC no planejamento estadual, mas constrói uma leitura própria sobre a maneira pela qual esse documento é reelaborado pela rede. Mais do que verificar a correspondência objetiva entre os documentos, interessa perceber que a docente não os recebe de forma neutra: interpreta-os, avalia-os e atribui sentidos à relação entre prescrição nacional e organização curricular estadual.

Quando questionada sobre a realização das orientações curriculares, a participante desloca a discussão para a necessidade de espaços coletivos de formação e debate entre professores:

Eu acho que, quando a gente fala de currículo, eu acho que a gente precisava, o professor de Educação Física, precisava muito, muito mesmo, de ter espaços onde ele pudesse ter momentos para discussão, momentos de diálogo, para significar a própria prática, para trocar experiência com os colegas de outras escolas, sabe? De outras regiões, inclusive, porque a gente é muito preso a essa centralidade nossa do sudeste. A gente perde muito o referencial da cultura brasileira, que é ampla. Então, a gente tem muito... Não existem momentos em que a gente tenha uma coletividade para poder fazer essas trocas com outras regiões (Docente 1).

A referência a “significar” o trabalho e trocar experiências é particularmente relevante, pois evidencia que a participante não compreende a relação com o currículo apenas como execução técnica de habilidades e conteúdos previamente definidos. Sua fala remete à necessidade de interpretação coletiva, diálogo profissional e produção de sentidos acerca das próprias decisões pedagógicas.

Em outros momentos, a docente menciona ainda limitações relacionadas à falta de investimento, materiais, apoio institucional e condições de infraestrutura, incluindo a interdição da quadra da escola. Esses elementos são considerados,

nesta análise, como condições que a participante identifica como restritivas de determinadas possibilidades de organização do ensino. Contudo, não se estabelece uma relação causal entre disponibilidade estrutural e compreensão da Educação Física enquanto componente da Área de Linguagens. As condições materiais podem ampliar ou restringir determinadas experiências pedagógicas, mas não determinam, por si mesmas, a concepção curricular assumida pelo professor.

Na narrativa da Docente 2, a relação entre prescrição e planejamento aparece de maneira particularmente evidente. A participante afirma utilizar a BNCC e os documentos próprios das escolas como referências:

É, eu tento seguir, né, os documentos, né, as diretrizes que já existem, né, de educação física. [...] Então, eu utilizo a BNCC para ambas as escolas, né, para ambos os planejamentos e tudo mais, e as escolas também tem os documentos próprios, né, de cada uma. Então, eu tento me basear nesses documentos também e na BNCC (Docente 2).

Entretanto, ao ser questionada sobre a possibilidade de concretizar as orientações propostas, afirma:

Ah, eu não penso que são documentos, assim, possíveis de serem colocados em prática, mas eu acho que colocar exatamente o que está no papel em prática envolve muitos fatores, né. Então, por exemplo, eu tenho três turmas de primeiro ano do ensino médio. Então, em uma turma, o meu planejamento segue de uma forma. Na outra turma, de outra forma. Na terceira, né, diferente. Então, assim, para a gente conseguir cumprir o proposto em algum documento, não depende só da vontade do professor, do planejamento do professor (Docente 2).

A sequência da resposta reforça essa compreensão:

Tem diversos, né, outros fatores que envolvem isso. Então, eu acho que não é um documento impossível, né, de ser seguido, mas é claro que não dá para seguir 100%. A gente sempre tem imprevistos. A gente sempre acha que vai dar tempo de cumprir tudo e não consegue. Até por questões, assim, de organização da escola. Então, às vezes tem uma paralisação, uma greve. Ou às vezes, né, pedem para a gente fazer algum projeto específico em determinada semana, determinado mês. E aí a gente acaba, isso acaba interferindo também no nosso planejamento (Docente 2).

Essa fala permite compreender de maneira bastante concreta o caráter não linear da relação entre prescrição e realização. Mesmo diante do mesmo documento e do mesmo ano escolar, a participante relata desenvolver planejamentos diferentes entre três turmas. As particularidades dos grupos, os acontecimentos institucionais e

a organização temporal da escola participam da reconfiguração daquilo que foi inicialmente previsto.

A Docente 2 também chama atenção para a necessidade de considerar a realidade dos estudantes, da escola e da comunidade, problematizando a aplicação uniforme de orientações produzidas nacionalmente. Sua narrativa não sugere abandono da prescrição, mas um processo de contextualização. O documento permanece como referência, ao mesmo tempo em que é atravessado pelas condições e pelos sujeitos encontrados no cotidiano escolar.

Na entrevista da Docente 3, essa relação aparece de maneira ainda mais direta. Ao explicar como seleciona e organiza os conteúdos, afirma que leva em consideração a disponibilidade de espaços e materiais, além da receptividade dos estudantes:

Primeira coisa que eu começo, né? Tem material? Tem espaço? [...] Então, às vezes, eu escolho uma coisa de acordo com a escola, mas, normalmente, se a escola me oferece mais opções, eu mesmo já crio. [...] Eu vejo, por exemplo, se eles estão gostando, eu continuo. [...] Se eu vejo que a receptividade é boa, aí eu dou continuidade. Mas tipo, se eu vejo que eles não estão gostando, aí eu penso em outra coisa... Mas, normalmente, eu que escolho (Docente 3).

Logo depois, ao tratar dos documentos utilizados, formula uma síntese bastante expressiva:

O BNCC... né... Normalmente, a escola já entrega para a gente. Pelo menos, a maioria da escola entregava... Mas, normalmente, eu sigo a BNCC, mas mais o que dá para trabalhar na escola. Não tem muito... Igual, por exemplo, tem uns que vão ensinar futebol, basquete, não sei o quê... Se eu não tenho bola de basquete, não tenho espaço, não tenho alguma coisa tem que ser comigo mesmo. Eu comigo mesmo. Mas, a BNCC, sei que eu olho mais (Docente 3).

A expressão “eu sigo a BNCC, mas mais o que dá para trabalhar na escola” sintetiza uma relação em que a prescrição permanece presente, porém subordinada às possibilidades que a docente identifica no contexto em que atua.

Quando perguntada se consegue realizar os objetivos e orientações, responde:

Não... É, aquilo que eu falei né, é espaço, é material, é... Tem coisas que eu mesmo, tipo assim... dá um exemplo, bomba de bola, eu tive que comprar, porque 90% das escolas que eu já rodei, eu já dei aula em mais de 20 escolas... [...] Mas, ah, não quer oferecer, eu faço o que dá... A escola também tem que oferecer... Tem verba para isso (Docente 3).

A narrativa evidencia que espaço e materiais interferem nas escolhas que a participante afirma realizar, mas esses fatores não esgotam o processo decisório. Ela também relata observar a receptividade dos estudantes, criar alternativas e modificar propostas. Dessa forma, o contexto escolar aparece não apenas como limite, mas como dimensão que participa da reorganização do planejamento.

Ainda assim, é necessário evitar uma leitura segundo a qual a ausência de quadras ou equipamentos específicos impediria, automaticamente, uma abordagem da Educação Física vinculada à Área de Linguagens. A infraestrutura escolar pode condicionar determinadas possibilidades de experimentação das práticas corporais, mas a compreensão dessas práticas como produções culturais e portadoras de significados não depende exclusivamente da existência de instalações esportivas formalizadas. Da mesma maneira, reconhecer essa possibilidade não significa relativizar a importância de condições materiais adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente.

A Docente 4 também estabelece uma relação de referência com os documentos curriculares. Segundo ela:

Esse ano, eu utilizei muito o mapa e a BNCC mesmo. Tá. E o mapa que o Estado libera, eu cheguei a pegar algumas aulas, eu achei algumas aulas bem legais lá (Docente 4).

Quando questionada sobre a realização dos objetivos propostos, responde “nem sempre” e explica:

Existem algumas, assim, por exemplo, às vezes eu quero propor uma atividade que a escola não disponibiliza material suficiente, quantidade suficiente, aí a gente tem que ficar adaptando, aí às vezes você quer fazer um tipo de atividade que você tem que ter todo um cuidado, né, pra adaptar em relação ao material, em relação à quantidade de alunos, porque as turmas costumam ser grandes, né? Certo. E assim vai (Docente 4).

A palavra “adaptando” ocupa posição central nessa fala. A participante reconhece as orientações, mas relata a necessidade de reorganizá-las diante das condições encontradas. A disponibilidade de materiais e o número de estudantes aparecem como fatores que interferem na configuração das propostas.

Ao final da entrevista, a docente amplia essa reflexão ao falar sobre sua experiência profissional:

Não, em relação à prática, a gente aprende vivenciando mesmo. É na realidade, né? Porque a gente aprende muita coisa na faculdade e quando você cai na prática, você percebe que não é bem assim. É o choque de realidade, porque quando você está na faculdade, é

tudo muito bonito, né? [...] Quando a gente liga na prática, além de se lidar não só com os alunos, você tem que lidar com a instituição, com os colegas, com tudo ali. É um conjunto que você não é preparado na faculdade para isso, né? (Docente 4).

Embora a participante esteja discutindo sua formação profissional, sua fala evidencia a escola como espaço marcado por relações institucionais e condições que ultrapassam aquilo que pode ser previamente planejado. Nesse sentido, a experiência profissional aparece como dimensão importante na construção das decisões pedagógicas narradas.

A entrevista da Docente 5 apresenta uma relação distinta com a organização curricular. Ao discutir suas escolhas, a participante enfatiza a diversidade encontrada entre as escolas e a dificuldade de estabelecer uma sequência fixa:

Como eu estou sempre mudando de escola, cada escola que a gente chega, a gente vê uma percepção diferente. A gente não consegue trabalhar... Eu não consigo ter uma continuação do conteúdo... Então, eu analiso a escola e vejo o que dá para me desenvolver ali no momento (Docente 5).

Ao desenvolver a resposta, a docente hesita sobre a legitimidade dessa forma de organização. Inicialmente afirma que considera “errado” proceder dessa maneira, mas posteriormente revê o termo e explica que procura responder às necessidades que identifica nos estudantes. Ao final, afirma:

Então, eu não sei se está dentro, assim, vamos supor, do primeiro semestre, por exemplo, do segundo semestre... Não. Eu vou seguindo de acordo com o que eu vejo na escola (Docente 5).

Esse movimento é particularmente significativo. A participante parece reconhecer uma expectativa de sequenciamento previamente definido, mas sua narrativa mostra um planejamento orientado pela leitura que faz do contexto encontrado. A análise não deve confirmar o julgamento inicial da própria docente de que essa forma seria “errada”. Ao contrário, interessa compreender a tensão expressa entre uma ideia de organização curricular previamente estabelecida e as decisões que ela afirma tomar diante das condições concretas de cada escola.

Quando perguntada sobre os documentos utilizados como base para o planejamento, sua resposta inicial é marcada pelo humor: “meu cérebro... (risos)” (Docente 5).

Em seguida, relata que aquela havia sido a primeira escola, ao longo de dez anos na rede estadual, em que lhe fora oferecida a possibilidade de participar da

escolha do livro didático, reconhecendo nesse material um recurso que poderia orientar o acompanhamento do trabalho.

Não é possível concluir, a partir dessa fala, que a Docente 5 não utilize documentos curriculares. O dado permite afirmar que, ao ser questionada sobre suas referências de planejamento, ela enfatiza principalmente a própria experiência, a leitura que faz da realidade escolar e, naquele contexto, a possibilidade de utilização do livro didático. Sua entrevista amplia, portanto, o espectro de formas pelas quais os participantes relatam construir suas decisões.

O Docente 6, por sua vez, afirma utilizar a BNCC como referência e menciona um plano de curso com previsão das atividades ao longo dos bimestres:

Então, é BNCC. Isso a gente manda para a escola, tem o plano de curso que fala. Isso, no começo do ano, a gente tem que mandar para a secretaria, tipo assim, o que a gente vai trabalhar em cada bimestre (Docente 6).

Entretanto, imediatamente relativiza a possibilidade de manter esse planejamento de maneira uniforme:

Sim. Mas isso é, tipo assim, às vezes dá e às vezes não dá. Entendeu? Assim, porque dá muita variedade. Uma turma do terceiro ano para outra turma do terceiro ano, às vezes é totalmente diferente (Docente 6).

Quando questionado sobre a realização dos objetivos curriculares, introduz a dimensão temporal:

Sim. Assim, a médio prazo, assim, do início até no final do ano, isso é, tipo assim, com certeza, sabe? Às vezes, você pega, assim, semanalmente. Às vezes, você não consegue. Mas, se você pegar de médio a longo prazo, assim, você consegue trabalhar (Docente 6).

Nesse caso, a diferença entre planejamento e realização não aparece necessariamente como abandono dos objetivos, mas como reorganização de sua temporalidade. O participante relata que aquilo que não é desenvolvido no ritmo previsto semanalmente pode ser retomado em um intervalo mais amplo.

Sua narrativa também evidencia processos de negociação com os estudantes:

Eu tento negociar com eles porque, tipo assim, ó, faltando 15 minutos. Então, se fizer a atividade, eu libero a aula livre. [...] Aí você consegue interagir com eles. Negociar (Docente 6).

Posteriormente, explica que organiza os bimestres de modo a variar conteúdos e propostas, citando esportes coletivos, modalidades de rebatida, basquete adaptado, damas e parkour.

A negociação, portanto, não ocorre apenas entre prescrição e professor. Na narrativa do Docente 6, os estudantes também participam da configuração cotidiana das propostas. Esse dado contribui para compreender o currículo como processo relacional, no qual as decisões são produzidas no encontro entre orientações, intencionalidades docentes e respostas dos sujeitos envolvidos.

A análise comparativa das seis entrevistas evidencia, assim, que os documentos curriculares estão presentes nas narrativas dos participantes, embora de formas e com intensidades distintas. BNCC, planejamento estadual, documentos escolares, mapa curricular, plano de curso e livro didático aparecem como referências possíveis. Contudo, sua presença não implica reprodução automática das orientações prescritas.

Entre aquilo que é proposto nos documentos e aquilo que os docentes relatam desenvolver encontram-se diferentes mediações: condições de espaço e materiais; número de estudantes; características e interesses das turmas; organização do calendário escolar; projetos, paralisações e greves; experiências anteriores; decisões de seleção e continuidade dos conteúdos; negociações e reorganizações temporais.

Essas mediações, entretanto, não devem ser tomadas como fatores de causalidade direta sobre as concepções pedagógicas dos participantes. A ausência de determinado espaço ou material pode restringir algumas possibilidades de vivência corporal, mas não determina automaticamente uma compreensão mais ou menos vinculada à Área de Linguagens. Do mesmo modo, a existência de uma infraestrutura considerada adequada não garantiria, por si só, determinada concepção de Educação Física.

Essa distinção é importante diante da perspectiva teórica assumida pela pesquisa. Compreender as práticas corporais como produções culturais significa reconhecer que sua tematização não se reduz à reprodução técnica de gestos em espaços esportivos institucionalizados. Um esporte, uma dança, uma luta ou uma brincadeira pode ser abordado a partir de suas histórias, significados, representações, sujeitos, conflitos e formas de apropriação cultural. Isso não elimina a relevância das condições materiais para o trabalho pedagógico, mas impede que a

infraestrutura seja tratada como explicação suficiente para a forma de compreensão curricular da Educação Física.

Da mesma maneira, as dificuldades de elaboração conceitual identificadas em algumas entrevistas não devem ser transformadas em classificação dos docentes segundo maior ou menor competência. Conforme demonstrado nas seções anteriores, pausas, hesitações e diferentes modos de significar a linguagem constituem parte dos resultados da pesquisa. O conjunto das entrevistas, contudo, reforça a pertinência de espaços de formação e discussão coletiva sobre os sentidos atribuídos à presença da Educação Física na Área de Linguagens, aspecto que encontra respaldo inclusive na reivindicação da Docente 1 por momentos de diálogo e troca entre professores.

Nesse ponto, o currículo prescrito pode ser compreendido não como roteiro que aguarda implementação fiel, mas como um dos elementos que entram em relação com sujeitos e contextos concretos. Sob a perspectiva de Sacristán (2000), a prescrição curricular participa de um processo mais amplo no qual decisões institucionais e docentes intervêm em sua concretização. As narrativas analisadas evidenciam justamente essa mediação.

Por isso, a distância entre prescrição e realização não deve ser interpretada unicamente como falha, resistência ou incapacidade de cumprir documentos. Nas entrevistas, ela aparece também como espaço de interpretação, seleção, adaptação, negociação e reorganização. Isso não significa romantizar as dificuldades materiais e institucionais mencionadas pelos participantes, mas reconhecer que o currículo não chega pronto à escola e não permanece inalterado ao encontrar os sujeitos que com ele se relacionam.

A própria diversidade das respostas mostra esse processo. A Docente 2 relata que três turmas de um mesmo ano demandam planejamentos diferentes; a Docente 3 afirma seguir a BNCC considerando “o que dá para trabalhar na escola”; a Docente 4 destaca a necessidade de adaptar propostas; a Docente 5 afirma seguir de acordo com aquilo que identifica em cada escola; e o Docente 6 diferencia a possibilidade de realização dos objetivos no curto e no médio ou longo prazo.

Esses relatos permitem compreender que o currículo vivido, tal como acessado pelas narrativas docentes nesta pesquisa, não constitui simples tradução daquilo que foi prescrito. Ele é produzido em processos de interpretação e

ressignificação nos quais as orientações oficiais se encontram com sujeitos, experiências, tempos, condições institucionais e decisões pedagógicas.

Em síntese, os dados evidenciam uma relação dinâmica e tensionada entre currículo prescrito e currículo vivido. Os documentos curriculares aparecem nas narrativas como referências para o planejamento, embora sua presença não implique reprodução linear das orientações estabelecidas. Entre a prescrição e aquilo que os docentes relatam desenvolver encontram-se processos de interpretação, seleção, contextualização, adaptação e negociação, atravessados pelas características das turmas, pelas condições institucionais e materiais, pelas experiências profissionais e pelas decisões dos próprios professores. Nesse sentido, as diferenças entre aquilo que é prescrito e aquilo que é narrado pelos participantes não podem ser compreendidas exclusivamente como cumprimento ou descumprimento das orientações curriculares, mas como parte dos processos pelos quais o currículo é significado e recontextualizado no contexto escolar.

Consideradas em conjunto, as categorias analisadas neste capítulo permitem perceber que esse processo de significação não se restringe à relação dos docentes com os documentos. Os participantes atribuem diferentes sentidos à linguagem, mobilizando elementos relacionados à comunicação, à expressão, ao corpo, ao movimento, à cultura e à produção de significados. Da mesma forma, constroem diferentes aproximações entre Educação Física e linguagem e apresentam justificativas distintas para compreender a relação entre os conteúdos do componente curricular e essa área. Assim, a inserção formal da Educação Física na Área de Linguagens não produz uma compreensão homogênea entre os docentes entrevistados.

A análise dos conteúdos reforça esse resultado ao evidenciar que esportes, danças, lutas, jogos, brincadeiras e ginásticas permanecem como objetos de ensino específicos da Educação Física, mas podem ser significados de diferentes maneiras conforme as questões, intencionalidades e dimensões mobilizadas em sua tematização. Os dados não sustentam, portanto, uma hierarquização segundo a qual determinadas práticas corporais seriam, por sua natureza, mais próximas da linguagem do que outras. O que se evidencia nas narrativas são diferentes modos de estabelecer essa relação, envolvendo expressão corporal, historicidade, cultura, interação, inclusão, movimento e percepção.

Nesse percurso, o referencial teórico adotado nesta pesquisa não funciona como parâmetro para classificar as concepções docentes como corretas ou incorretas, mais ou menos próximas daquilo que prescrevem os documentos curriculares. Em diálogo com os Estudos Culturais, interessa compreender os significados produzidos pelos participantes e as formas pelas quais esses significados atravessam suas leituras da Educação Física, da linguagem, dos conteúdos e do currículo. Sob essa perspectiva, inclusive hesitações, dificuldades de elaboração conceitual e respostas que se distanciam das formulações presentes nos documentos constituem resultados relevantes para compreender a pluralidade de sentidos produzida no campo investigado.

É necessário reiterar que, nesta pesquisa, o currículo vivido é acessado por meio das narrativas docentes, e não pela observação direta das aulas. Desse modo, os resultados não permitem afirmar como as concepções identificadas se materializam efetivamente nas práticas pedagógicas, mas possibilitam compreender como os participantes narram suas escolhas, experiências, dificuldades e formas de apropriação das prescrições curriculares. Essa delimitação preserva o alcance dos dados e, ao mesmo tempo, evidencia a complexidade existente entre aquilo que os documentos propõem e os sentidos produzidos pelos sujeitos que com eles se relacionam.

Dessa forma, o conjunto das análises permite compreender que a inserção da Educação Física na Área de Linguagens não se efetiva simplesmente por sua localização formal nos documentos curriculares. Entre a prescrição e aquilo que os docentes narram desenvolver encontram-se processos de interpretação, negociação e ressignificação, nos quais diferentes concepções de linguagem, Educação Física e práticas corporais entram em relação com trajetórias profissionais e contextos escolares específicos. É nesse espaço de produção de sentidos que se constituem as relações e contradições entre currículo prescrito e currículo vivido identificadas nesta pesquisa, oferecendo elementos para a retomada do problema e dos objetivos da investigação nas considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da Educação Física na Área de Linguagens constitui uma mudança relevante na organização curricular da Educação Básica brasileira e envolve questões que ultrapassam a localização formal do componente em determinada área do conhecimento. As transformações epistemológicas ocorridas no campo da Educação Física contribuíram para ampliar as formas de compreender o corpo, o movimento e as práticas corporais no contexto escolar, possibilitando reconhecê-los não apenas em suas dimensões técnicas, motoras ou biológicas, mas também como produções históricas e culturais atravessadas por processos de significação.

Foi nesse horizonte que se desenvolveu esta pesquisa, cujo objetivo geral consistiu em compreender os sentidos atribuídos por professores de Educação Física do Ensino Médio à inserção da disciplina na Área de Linguagens, analisando as aproximações e as tensões entre as orientações curriculares e a prática pedagógica. Para tanto, buscou-se discutir as transformações epistemológicas que culminaram nessa inserção, analisar as concepções de linguagem expressas pelos participantes e identificar os limites, as possibilidades e as tensões que emergem da relação entre as orientações curriculares e a prática pedagógica, a partir das narrativas produzidas pelos docentes.

A opção pelos Estudos Culturais, pelas teorias pós-críticas do currículo e pelas contribuições do currículo cultural da Educação Física ofereceu uma lente teórica para a interpretação dos dados produzidos. Ao compreender cultura e linguagem como dimensões implicadas na produção e circulação de significados, esses referenciais possibilitaram problematizar as narrativas docentes sem tomá-las como respostas a serem avaliadas segundo sua maior ou menor correspondência com uma concepção previamente estabelecida. Dessa forma, o referencial teórico não foi utilizado como parâmetro para classificar os participantes, mas como perspectiva interpretativa para compreender os sentidos produzidos nas entrevistas e colocá-los em diálogo com o problema investigado.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, a discussão das transformações epistemológicas da Educação Física permitiu compreender que sua inserção na Área de Linguagens está relacionada a deslocamentos produzidos historicamente no próprio campo. Sem eliminar outras perspectivas que constituíram

e continuam constituindo a área, esse movimento ampliou as possibilidades de compreender as práticas corporais como produções culturais, portadoras de significados construídos histórica e socialmente. A presença da Educação Física na Área de Linguagens pode, assim, ser compreendida para além de uma reorganização administrativa dos componentes curriculares, envolvendo disputas e diferentes formas de significar corpo, movimento, cultura, conhecimento e currículo.

Em relação ao segundo objetivo específico, a análise das entrevistas evidenciou uma pluralidade de sentidos atribuídos à linguagem. Comunicação, expressão, corpo, movimento, interação, cultura e produção de significados apareceram, com diferentes ênfases, nas narrativas dos seis participantes. Esses sentidos não se apresentaram necessariamente de forma isolada ou estável, uma vez que alguns docentes mobilizaram diferentes elementos ao longo das próprias entrevistas, reelaborando suas respostas à medida que refletiam sobre as questões propostas.

Pausas, hesitações, dificuldades de elaboração conceitual e respostas que não apresentaram uma definição sistematizada de linguagem também foram consideradas parte dos resultados. Em uma pesquisa qualitativa interessada nos significados produzidos pelos sujeitos, tais manifestações não constituem respostas menores ou inadequadas, mas oferecem elementos para compreender as diferentes formas pelas quais os participantes se aproximam da temática investigada. Assim, a análise não buscou identificar quais docentes apresentariam uma concepção mais correta ou mais próxima do referencial teórico adotado, mas compreender os distintos modos de significar a linguagem presentes no conjunto das entrevistas.

Essa pluralidade também se manifestou nas formas pelas quais os participantes compreenderam a relação entre Educação Física e linguagem. As narrativas mobilizaram sentidos relacionados à expressão corporal, à comunicação, à cultura, à interação social, à historicidade das práticas corporais e à interdisciplinaridade. Desse modo, a localização formal da Educação Física na Área de Linguagens não produz, por si mesma, uma compreensão homogênea dessa inserção entre os professores entrevistados. Cada participante constrói essa relação a partir de diferentes referências, experiências e modos de significar o componente curricular.

A análise dos conteúdos aprofundou essa constatação. Esportes, danças, lutas, jogos, brincadeiras, ginásticas e práticas corporais adaptadas apareceram nas

entrevistas associados a diferentes sentidos, entre eles expressão corporal, cultura, historicidade, interação, inclusão, movimento e percepção. Embora alguns participantes tenham identificado determinadas práticas nas quais percebiam maiores possibilidades de relação com a linguagem, o conjunto das narrativas não sustenta uma hierarquização segundo a qual determinados conteúdos seriam, por sua própria natureza, mais próximos da Área de Linguagens do que outros.

Um dos resultados relevantes da pesquisa consiste, portanto, no deslocamento da questão sobre quais conteúdos estabelecem relação com a linguagem para a compreensão de como essa relação é significada nas narrativas docentes. Os conteúdos permanecem como objetos de ensino específicos da Educação Física, mas podem ser tematizados a partir de diferentes questões e intencionalidades pedagógicas. Nessa perspectiva, não é necessário que o conteúdo deixe de constituir objeto de ensino para assumir dimensões culturais ou possibilitar diferentes leituras e significações. É na própria tematização das práticas corporais que aspectos históricos, culturais, expressivos e sociais podem ser mobilizados.

Esse resultado encontra interlocução com a perspectiva cultural assumida nesta pesquisa, segundo a qual as práticas corporais não possuem significados naturais, universais ou imutáveis. Elas são constituídas historicamente, apropriadas por diferentes grupos e atravessadas por representações, identidades, diferenças e relações sociais. Assim, a relação entre Educação Física e linguagem não depende da substituição dos conhecimentos específicos do componente curricular, mas das possibilidades de compreendê-los e problematizá-los como práticas corporais culturalmente produzidas.

Quanto ao terceiro objetivo específico, as entrevistas permitiram identificar limites, possibilidades e tensões nas relações estabelecidas pelos participantes com as orientações curriculares. Os documentos aparecem como referências em diferentes narrativas, embora de maneiras e com intensidades distintas. A BNCC, as orientações curriculares produzidas pela rede estadual, documentos escolares, planos de curso e outros materiais foram mencionados pelos participantes como elementos presentes na organização de seus planejamentos e experiências profissionais. Entretanto, os relatos também indicam que essas prescrições não são simplesmente reproduzidas de maneira linear.

Entre aquilo que é estabelecido pelos documentos e aquilo que os professores narram desenvolver encontram-se processos de interpretação, seleção, contextualização, adaptação, negociação e reorganização. Características das turmas, participação e interesse dos estudantes, organização institucional, calendário escolar, disponibilidade de materiais e espaços, experiências profissionais e decisões docentes aparecem nas entrevistas como elementos que atravessam esse processo. A relação entre currículo prescrito e aquilo que os participantes relatam realizar não pode, portanto, ser reduzida à oposição entre cumprimento e descumprimento das orientações curriculares.

Entre os limites narrados pelos participantes encontram-se condições materiais e institucionais, organização do tempo escolar, diferenças entre turmas e dificuldades relacionadas à construção coletiva de sentidos acerca das prescrições. Como possibilidades, destacam-se os processos de contextualização, adaptação, interpretação e negociação relatados pelos docentes, bem como o reconhecimento de que diferentes práticas corporais podem estabelecer relações com a linguagem a partir dos sentidos mobilizados em sua tematização. As tensões emergem justamente do encontro entre aquilo que é prescrito, as diferentes formas de interpretá-lo e as particularidades dos contextos escolares descritos pelos participantes.

As condições materiais e estruturais merecem, nesse aspecto, uma consideração específica. Alguns docentes mencionaram falta ou insuficiência de materiais, espaços inadequados, turmas numerosas e outras condições institucionais como fatores que interferem nas possibilidades que identificam para organizar determinadas propostas. Esses relatos constituem dimensões relevantes das experiências profissionais narradas e não devem ser minimizados. Entretanto, os dados não permitem estabelecer uma relação causal entre disponibilidade de infraestrutura e determinada compreensão da Educação Física na Área de Linguagens.

As condições materiais podem ampliar ou restringir determinadas possibilidades de organização do ensino, mas não determinam, por si mesmas, os sentidos atribuídos à Educação Física, à linguagem ou às práticas corporais. Da mesma maneira, a existência de uma infraestrutura considerada adequada não garantiria determinada concepção pedagógica ou determinada forma de compreender a inserção do componente na Área de Linguagens. Essa distinção

permite reconhecer a importância de condições adequadas de trabalho sem transformá-las em explicação suficiente para as concepções expressas pelos participantes.

Outro aspecto que emerge das entrevistas diz respeito à pertinência de espaços de formação, estudo e discussão coletiva acerca da Educação Física na Área de Linguagens. As diferentes formas de elaboração conceitual identificadas, somadas à demanda por momentos de diálogo profissional explicitada nas narrativas, apontam para a importância de processos formativos que possibilitem discutir coletivamente os sentidos das políticas curriculares, os pressupostos que orientam a inserção da Educação Física nessa área e as diferentes possibilidades de tematização das práticas corporais.

Esse apontamento não decorre da classificação dos professores segundo concepções corretas ou incorretas, tampouco permite concluir que determinadas dificuldades de elaboração conceitual sejam resultado direto da ausência de formação continuada. O que os dados possibilitam indicar é a pertinência de espaços coletivos nos quais diferentes interpretações dos documentos e do próprio componente curricular possam ser discutidas, confrontadas e ressignificadas.

Considerados conjuntamente, os resultados permitem compreender que a inserção da Educação Física na Área de Linguagens não se efetiva simplesmente por sua presença formal nos documentos curriculares. As prescrições encontram sujeitos que possuem trajetórias formativas, experiências profissionais e contextos de atuação distintos e que atribuem diferentes sentidos à linguagem, à Educação Física e às práticas corporais. Nesse encontro, os documentos são interpretados e recontextualizados, produzindo relações que não podem ser compreendidas como mera aplicação de orientações previamente definidas.

Nesse sentido, as relações e contradições entre currículo prescrito e currículo vivido se constituem nos processos pelos quais os docentes interpretam, significam e narram suas formas de relação com as orientações curriculares. As entrevistas evidenciam que não há uma transposição direta entre a localização da Educação Física na Área de Linguagens nos documentos e a produção de uma compreensão única dessa inserção entre os participantes. Há diferentes apropriações, sentidos, escolhas e formas de narrar essa relação.

É necessário, entretanto, delimitar o alcance dessa conclusão. Embora o objetivo geral tenha se voltado às aproximações e tensões entre as orientações

curriculares e a prática pedagógica, esta última foi acessada, nesta investigação, por meio das narrativas dos participantes acerca de suas experiências profissionais. Não foram realizadas observações das aulas e, portanto, os dados não permitem estabelecer correspondência direta entre aquilo que os docentes narram e aquilo que efetivamente ocorre nas situações pedagógicas.

Assim, quando se utiliza a expressão currículo vivido, ela deve ser compreendida, no âmbito desta pesquisa, como uma dimensão acessada pelas narrativas dos professores acerca de suas escolhas, experiências, dificuldades, possibilidades e relações com as prescrições curriculares, e não como prática diretamente observada pela pesquisadora. Essa delimitação metodológica não reduz a relevância dos resultados, mas estabelece com maior precisão aquilo que o desenho da investigação permite afirmar.

O caráter situado da pesquisa também deve ser considerado. Desenvolvida com seis professores de Educação Física que atuavam no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Juiz de Fora/MG, a investigação não pretende generalizar seus resultados para o conjunto dos docentes ou das escolas brasileiras. Seu propósito foi compreender, em profundidade, os sentidos produzidos pelos participantes diante do problema investigado. A pluralidade encontrada constitui, nesse sentido, parte relevante do próprio resultado e evidencia a complexidade das relações entre políticas curriculares, sujeitos e contextos escolares.

Essa delimitação também indica possibilidades para futuras investigações. Estudos que articulem entrevistas a observações de aulas, análise de planejamentos e outros registros produzidos no cotidiano escolar poderão aprofundar a compreensão das relações entre aquilo que os professores dizem sobre a Educação Física na Área de Linguagens e os processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas. Pesquisas realizadas em outras redes, municípios e etapas da Educação Básica, assim como investigações que incorporem as perspectivas dos estudantes, também poderão ampliar os sentidos produzidos acerca dessa problemática.

Retomando o objetivo geral da investigação, os resultados permitem compreender que os sentidos atribuídos pelos professores à inserção da Educação Física na Área de Linguagens são plurais e se constituem a partir de diferentes compreensões de linguagem, corpo, movimento, cultura e práticas corporais. As orientações curriculares participam desse processo como referências que, nas narrativas analisadas, são interpretadas e recontextualizadas diante das

experiências profissionais e das particularidades dos contextos escolares. As aproximações, possibilidades, limites e tensões identificados emergem, portanto, do encontro entre prescrições curriculares, sentidos produzidos pelos docentes e contextos por eles narrados.

A principal contribuição desta pesquisa não reside, assim, em determinar o quanto os professores se aproximam ou se afastam de uma concepção previamente estabelecida de Educação Física na Área de Linguagens. Reside em evidenciar a complexidade dos processos de significação existentes entre política curricular, sujeitos e contextos escolares. Ao dar visibilidade às diferentes vozes dos seis participantes, inclusive às hesitações, ambiguidades e distintas formas de elaboração conceitual, a pesquisa evidencia que a inserção da Educação Física na Área de Linguagens é interpretada e significada de maneiras diversas pelos sujeitos que atuam na escola.

Compreender a Educação Física na Área de Linguagens implica, portanto, reconhecer que sua presença nesse campo curricular não está assegurada apenas pela prescrição documental. Trata-se de um processo que envolve diferentes formas de significar corpo, cultura, linguagem, conhecimento, práticas corporais e currículo. Entre aquilo que é prescrito e aquilo que os docentes narram sobre suas experiências profissionais existe um espaço de interpretação, negociação e ressignificação. É nesse espaço, marcado simultaneamente por aproximações, possibilidades, limites e tensões, que esta pesquisa situa as relações entre currículo prescrito e currículo vivido e oferece sua contribuição para o debate sobre a Educação Física no Ensino Médio na Área de Linguagens.

REFERÊNCIAS

- ALVIANO JÚNIOR, Wilson; NEIRA, Marcos Garcia; VARGAS, Cláudio Pellini. Práticas curriculares da educação física e ação didática docente: um olhar dos estudos culturais. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 14, p. 111–121, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2220>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- ANGELO, Denis Fernando Barcellos; MEDEIROS, Tanise Baptista de. A Educação Física como linguagem? Reflexões sobre corpo, trabalho e educação em tempos de privilégio da servidão. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 36, 2023.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BETTI, Mauro. As três semióticas e a Educação Física como linguagem. **Conexões**, Campinas, SP, v. 19, e021021, 2021.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural e as práticas de governo e controle. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e131637, 2024.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEVES, Marcos Ribeiro das; NEIRA, Marcos Garcia. O tratamento destinado às diferenças nos currículos desenvolvimentista, psicomotor e crítico da Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 448–463, 2017.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; BORGES, Clayton Cesar de Oliveira; NEIRA, Marcos Garcia. Deslocamentos da linguagem na Educação Física cultural: entre representação e acontecimento. **Revista Corpoconsciência**, v. 30, e21144, 2026.
- BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- BRANDOLIN, Fábio; KOSLINSKI, Mariane Campelo; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A percepção dos alunos sobre a Educação Física no Ensino Médio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 26, n. 4, p. 601–610, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 1999.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40–52, set./dez. 2003.

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

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213–225, 2004.

FARIAS, Uirá de Siqueira; BONETTO, Pedro; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física escolar na área de Linguagens: diálogos com a Educação Infantil. **Revista Metalinguagens**, v. 6, n. 2, p. 49–66, 2020.

FONSECA, Denise Grosso da; MACHADO, Roseli Belmonte; TAVARES, Natacha da Silva; MACHADO, Sandro; PUJOL, Luan Abel Pereira; LIMA, Viviane Dulus de. Matizes da linguagem e ressonâncias da Educação Física no Ensino Médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 661–674, abr./jun. 2017.

GOMES, Gabriel Vielmo; SOUZA, Maristela da Silva. A secundarização da Educação Física na reforma do Ensino Médio. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 390–400, abr. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2015.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Aline Gomes; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. Educação Física escolar, corpo e linguagem: reflexões epistemológicas no contexto brasileiro. **Conexões**, Campinas, v. 19, e021024, 2021.

MARTINY, Luis Eugênio; THEIL, Larissa Zanetti; MACIEL NETO, Eloy. A legitimação da Educação Física escolar: a cultura corporal de movimento como linguagem e condição de possibilidade de conhecimento. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 241–247, set./dez. 2021.

MIGUEL, Rebeca Signorelli; SILVESTRE, Bruno Modesto. O Currículo Referência de Minas Gerais e a Educação Física: entre novos e velhos desencontros. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 1-21, maio/ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. A diversidade cultural e a prática docente: reflexões sobre a formação de professores. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática e multiculturalismo: saberes e práticas**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 13–32.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. A multiculturalidade em debate: diferença, identidade e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 15–40.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. rev. ampl. Jundiaí: Paco Editorial, 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4–28, 2018.

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

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671–685, jul./set. 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, Nathalia Dória; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. As linguagens na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: diálogos com a Educação Física. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 63, e28991, jan./mar. 2022.

OLIVEIRA, Nathalia Dória; SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira; SOUZA JUNIOR, Antonio Fernandes de; SILVA, Rayanne Medeiros da; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, e004421, 2021.

PORTELA, Thalita Regina de Oliveira; ALVIANO JÚNIOR, Wilson. Educação Física, linguagem e a função social da escola. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 66, e21928, p. 1–19, jul./set. 2023.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed., 15. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOUZA, Adriano Lopes de; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio; SOUZA, Adrielle Lopes de; TAVARES, Otávio. A Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos para a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 1–17, jul./set. 2019.

APÊNDICE A – Transcrição das entrevistas

Transcrição da entrevista com a Docente 1

Data: 20 de fevereiro de 2025.

Pesquisadora: Qual a sua formação?

Docente 1: Formei pela UFJF em 2009 e atualmente estou atuando como professora de Educação Física no Ensino Médio e também como Supervisora Escolar em Escola do Estado. Eu tenho as duas graduações, eu sou pedagoga também.

Pesquisadora: O que você entende por Educação Física?

Docente 1: Educação Física, no contexto escolar, é uma disciplina que ela vai ampliar o olhar do aluno para diversas formas de linguagens, além daquelas estudadas no português, da linguagem corporal, da expressão, das práticas corporais de movimento de uma forma geral que expressam significativamente né, expressam várias formas, tem várias formas de expressão nesses corpos e a Educação Física tem que trabalhar... deve trabalhar justamente essa potencialidade dos alunos dentro dessas dimensões, tanto esporte, ginástica, dança, enfim lutas, todas as práticas corporais de movimento que a gente conhece, o circo. A Educação Física ela é ampla, a gente tem a BNCC que ela dá uma luz, um caminho para a gente poder estar desenvolvendo as habilidades e competências dentro desse conceito que a BNCC traz de habilidades e competências. Então é bem rico esse leque que ela traz. Infelizmente, estamos ainda muito limitados com relação ao currículo da Educação Física, porque existem muitas discussões e tem mudado, obviamente, aquela coisa da Educação Física Escolar ser queimada para as meninas e futebol para os meninos hoje, ela já não cabe mais dentro da Educação Física na escola. Então, já vem mudando esses paradigmas ao longo dos últimos, acredito que dos últimos 10 anos, inclusive, eu acho que depois da minha formação de 2009 para cá, eu já vi mudanças muito significativas na Educação Física Escolar, que ela tem ampliado demais o leque do que a gente pode trabalhar, de como trabalhar, de como trazer para os alunos esses conhecimentos acerca do próprio corpo, do corpo no mundo, do corpo cultural e das atuações e ações que esse aluno tem a fazer através desses corpos aí.

Pesquisadora: E qual sua concepção de linguagem?

Docente 1: A minha concepção de linguagem, eu penso assim, é tanto referencial que a gente vai tendo acesso, mas eu vou fazer um parênteses aqui da minha concepção de linguagem. Linguagem, para mim, é tudo aquilo que possibilita o sujeito de se comunicar, de se expressar, de produzir cultura e de estar no contexto social hoje, amanhã e no ontem também. Então, a linguagem, ela perpassa toda a existência humana. A linguagem que nos diferencia dos animais, através da linguagem que o ser humano constrói o mundo, constrói a cultura, constrói todo o conhecimento que nós temos hoje. Minha concepção de linguagem tange essa amplitude toda aí.

Pesquisadora: E a sua concepção de linguagem corporal?

Docente 1: Então, a linguagem corporal, para mim, ela está dentro dessa questão de linguagem, no contexto que eu te falei de linguagem como produtora de cultura, de espaço, e quando a gente pensa em linguagem corporal, a gente acaba esbarrando nessas questões da comunicação, da expressão, da produção de cultura, da existência, por exemplo, vamos colocar no contexto da escola, da existência do aluno, enquanto o sujeito ali comunicante e partícipe da sociedade. Então, esse corpo que está imerso na sociedade, ele expressa, ele amplia as possibilidades desse sujeito, tanto nas comunicações, nas relações sociais que ele vai ter, quanto nas suas próprias produções de conhecimento, do conhecimento de si e do mundo. É mais ou menos isso. A linguagem corporal vai ampliando isso.

Pesquisadora: De que forma você percebe a relação entre educação física e linguagem?

Docente 1: Então, eu tive muita dificuldade quando eu comecei a estudar a questão da linguagem, da educação física na área de linguagens, porque infelizmente a minha formação, o currículo de 2009, foi o último currículo que a gente trabalhava com a educação física. No molde assim, o currículo me possibilitou formar em bacharelado e licenciatura, um currículo bem condensado dessas duas formações, e a faculdade muito voltada para a área de saúde. Então, assim, ainda hoje eu ainda tenho colegas ainda que estão na escola, que formaram no mesmo período que eu, que tem essa dimensão da educação física dentro da área da saúde, e eu não culpo porque foi a base que nós tivemos enquanto formação. Mas buscando acompanhar

as mudanças, acompanhar os diálogos, estudando um pouco da BNCC e tendo contato, tentando aplicar as coisas dentro dos conceitos, de novos conceitos, eu entendo que a educação física pertence sim à área de linguagens, tanto por conta da questão da linguagem corporal, que ela está imersa ali naquele contexto. O corpo, ele é expressão, ele é linguagem o tempo todo. Então, o aluno precisa compreender essas dimensões da linguagem também, e as possibilidades, e eu faço muito o paralelo, a conexão da linguagem com cultura. Então, quando a gente fala de cultura, de produção cultural, ela precisa... Sem linguagem, a gente não produz. Então, quando a gente pensa em linguagem corporal e a gente pensa que o papel social da escola, a função social da escola, é preparar o aluno, o sujeito, para essa imersão na cultura, para sobreviver, entre aspas ali, nos contextos sociais que nós temos, a gente está dando a ele, através da linguagem, através dessas expressões, essas apropriações, que são produções culturais ao longo do corpo, que o corpo produz. Então, a educação física, ela trata a dimensão em função disso. A minha, o que eu acredito.

Pesquisadora: Então, como você falou, a educação física está dentro de linguagens na base nacional comum curricular. Qual a sua opinião sobre essa inserção da educação física dentro das linguagens?

Docente 1: Acho ela muito válida, muito importante. Me preocupa um pouco, um pouco não, me preocupa bastante ainda, o contexto dessa inserção. Embora eu concorde com ela, eu acho que ainda precisamos discutir muito, muito mesmo, a importância da educação física na área escolar, no contexto escolar. Porque, como eu falei, a educação física é muito ampla. E, infelizmente, nos territórios de disputa que nós temos no currículo hoje, a gente é, nossa disciplina ainda fica marginalizada. E ela estar na área de linguagens me preocupa um pouco, porque se ela estivesse na área da saúde, talvez a visão que os sujeitos têm de fora para a educação física, por mais assim que eu não concorde com essa visão, mas talvez a validação para a sociedade fosse maior do que ela é estando na linguagens. Ela é muito mal compreendida ainda na área de linguagens. Ela precisa se consolidar e ela precisa de criar estratégias para mostrar sua importância, mesmo estando na área de linguagens. E, demonstrando isso, para colegas de outras áreas, que a gente trabalha com professores de matemática, ciência, português, enfim. Muitos deles contestam a nossa presença na área de linguagens, tem gente que não

entende de jeito nenhum. Então, eu acho que algumas discussões deveriam estar aí instrumentalizando até a informação continuada mesmo, a nós, professores que estamos atuantes na área, para que a gente tenha argumentos para mostrar essa importância da educação física, mesmo estando na área de linguagens. E isso é uma dificuldade que eu ainda tenho. É uma dificuldade que eu ainda tenho dessa defesa. Eu brigo porque eu sou brigona mesmo e a educação física é importante. E se alguém discordar de mim, é difícil, porque eu sou brava. Poucos que discordam.

Pesquisadora: Como você falou, você formou em 2009, então era um currículo mais voltado para a saúde. Mesmo assim, a base nacional comum curricular e a versão final foi em 2018. Quando teve essa versão final, você se lembra de alguma capacitação que foi feita para entendimento dos professores em relação a dessa inserção da educação física, ou você procurou por fora esse conhecimento?

Docente 1: Não, foi necessário procurar por fora. Inclusive, existe uma... uma cortina de fumaça nessa formação, nessa construção e nessa exposição da BMCC. Não se sabe quem participou, ninguém me perguntou o que eu achava na época. Veio a coisa pronta de cima para baixo e a gente meio que teve que engolir. E o Estado, que é a minha base, eu trabalhei na prefeitura há muito tempo, mas foi ensino fundamental. Depois eu fui para a Secretaria de Esporte, cedida pela Secretaria de Educação. Mas, no Estado, eu sempre trabalhei com ensino médio. Então, toda a busca que eu precisei, que eu fomentei, foi de iniciativa própria. Foi por insistência e por gostar muito da educação física na escola, por acreditar no meu trabalho, por amar o que eu fazia e por gostar de escola. Então, eu tive discussão de currículo no município de Juiz de Fora; participei da discussão curricular em 2012, depois em 2014, e sempre busquei estudar. Fiz a especialização no João XXIII em Ensino de Educação Física para Educação Básica. Então, lá a gente teve umas perspectivas, dentro dessa formação continuada, que eu tive que buscar; mas uma preparação, uma discussão, uma instrumentalização pelo Estado, onde eu estava ligada a ensino médio e à educação básica mesmo, não. Foi só empurrado mesmo: "vai lá e faz", e mesmo assim muito mal e porcamente.

Pesquisadora: Entre as abordagens ou teorias pedagógicas da educação física, qual estaria associada à sua prática de ensino e por que você entende que esta seja a sua abordagem ou teoria utilizada?

Docente 1: Olha, durante a formação, no geral, eu sempre fui muito... Eu polemizei muito tempo, principalmente nas disciplinas de didática e, de forma geral, as disciplinas que a gente tinha na educação. Elas traziam na época, lá em 2008, 2007, as diferenças das perspectivas tradicional para crítico-superadora, crítico-emancipatória. Então, ela vinha trazendo... Os professores trabalhavam uma linha voltada muito para o marxismo. E eu vou ser muito sincera para você: eu não conseguia entender na prática, por exemplo, a crítico-superadora, embora eu entendesse a necessidade e ali eu vi a primeira questão da fala de linguagem, da possibilidade da linguagem, mas depois veio a crítico-emancipatória. Então, naquele primeiro momento, eu tinha meio que um "birra" da crítico-superadora, porque eu não entendia como ela poderia ser aplicada na prática. Ainda não entendo até hoje, vou ser muito franca. Então, a crítico-emancipatória, eu li Saussure, *Fenomenologia da Percepção* e Merleau-Ponty. Merleau-Ponty acho que foi o ponto, a chave dessa fenomenologia. Era Saussure na linguagem e Merleau-Ponty na fenomenologia. E descobri que a crítico-emancipatória vinha trazendo essa questão da linguagem mais forte, da questão da percepção corporal; não da linguagem, mas da percepção de si. Então, naquele momento, eu tive uma afinidade maior e tentava levar minhas práticas para aquele lado da crítico-emancipatória. Aí, o que acontece? Ao longo dos estudos, passando pela especialização e desenvolvendo a prática, vendo as fragilidades de modo geral... vendo outras possibilidades, agora, em 2012, eu tive contato com as correntes pós-críticas. Participo daquele grupo de pesquisa na UFJF. E as discussões ali começaram a despertar em mim um olhar mais voltado para a área da cultura. Esse pós-estruturalismo mexeu... A questão da identidade, isso é uma coisa que mexe muito comigo, das identidades de modo geral. Não que eu seja assim... Eu não me denomino, por exemplo, feminista. Eu não levanto uma bandeira no sentido de ser extremista em determinada linha. Mas vejo que as correntes pós-críticas têm trazido um enriquecimento muito grande para as minhas aulas. As discussões, o amadurecimento... Até de entendimento dos alunos, porque a gente acaba fazendo um mapeamento daquilo que estamos vendo no contexto da escola. E a gente utiliza esse mapeamento que os alunos têm ali, que a gente passa a problematizar a partir daquilo que a gente já tem. E não traz uma coisa pronta para poder ressignificar, sabe? Enfim, a gente ressignifica o que eles já têm. Então, vou ser muito franca, eu me considero... E isso é muito engraçado, porque tem gente que é... "Eu sou isso, eu sou aquilo". Eu não, estou em constante construção. Então,

não posso te falar que sou da linha cultural, eu sou de uma linha qualquer. Mas a que eu fico mais afim hoje, a que eu tenho mais afinidade, é a linha dos estudos culturais. Marcos Neira, sabe?

Pesquisadora: Como você procede metodologicamente e organiza as suas aulas que justifica a escolha da referida abordagem? Como você organiza a metodologia?

Docente1: Hoje, no Estado, a gente está muito... O Estado tem praticado uns assédios morais um pouco pesados com a gente, sabe? Então, para você ver, antigamente nós fazíamos o nosso plano de ensino anual, e a partir do plano de ensino a gente fazia os planos de aula e apresentava para a supervisão escolar. O Estado de Minas, hoje, mudou isso. Ele já traz de cima para baixo o que a gente tem que trabalhar. O plano de ensino vem já amarrado, sabe? Então, a gente fica um pouco preso, porque, de certa forma, somos vigiados o tempo todo. O tempo todo, em algumas situações até de supervisão, para ver se a gente está trabalhando aquilo que está no papel mesmo, sabe?

Então, dentro disso, eu tenho feito o máximo possível para pegar o que eles estão mandando, converso com os alunos, faço meu mapeamento ali dentro das medidas do possível, naquilo ali, daquele assunto, do que eles têm, do que eles conseguem, e faço as propostas a partir do que eu já tenho amarrado para fazer. Infelizmente, é uma estratégia que eu precisei fazer para dar conta de ter, no final, a avaliação de desempenho aceitável, sabe? Para não ser rebelde demais. Então, nesse momento, eu não estou sendo muito rebelde, não. Mas, assim, acaba que está dando certo, sabe? Porque, quando eu jogo para os alunos a proposta, por exemplo, agora eles estão com atletismo, ainda tenho os itinerários, tá? Porque eu não estou só com educação física, não. Para completar o cargo, eu tive que pegar itinerários também. É como eu faço planejamento. Estou trabalhando com os alunos com atletismo. Aí, no colégio, que é onde eu estou com esses alunos do ensino médio, as quadras estão interditadas. Está caindo. A defesa civil interditou. Então, não tem espaço. Eu não tenho nem um pátio onde eu possa executar uma dinâmica prática com eles, para te dar uma noção da situação atual. Então, eu estou, assim... Eu joguei para eles o problema. Sabe? Joguei para eles. Aí, eles vieram com o seguinte discurso: "atletismo... Entra a caminhada, né?". Falei: "Não. Tem corrida, tem marcha atlética". "Mas marcha não é uma caminhada? Quando a gente caminha, a gente não está marchando?". Eu falei: "Aonde vocês querem chegar?". "Não, então. A gente não

poderia fazer uma caminhada na beira do Rio?". Porque ali é Bairro, né? A gente pega ali a rua e pega. Eu falei: "Estão arrumando uma estratégia para fazer aula prática fora da escola". Aí, problematizamos, falando das possibilidades. Quer dizer, semana que vem já tem agendado uma saída com eles. Aí, tem um grupinho que vai fazer o trote, o trotezinho da corrida. Vai marcar tempo, vai... Dentro lá que fala que treina. Aí, eu falei: "Então, como vocês vão fazer? Vai fazer planilha? Vai medir tempo? Vai ver frequência cardíaca? Como vai ser isso?". Joguei para eles, eles estão se organizando, estão montando folha para poder montar, onde vai ser a frequência de cada um, o antes e o depois, como que está o pessoal, a percepção de cada um. Eles fizeram até aquela escala de Borg, eles pesquisaram. Então, assim, eles avançaram, sabe? As meninas falaram que vão fazer uns cartõezinhos com as carinhas. Na hora que chegar na escola, vai usar as carinhas para ver quem está melhor, quem não está, quem deu conta do recado, quem está mal na fita. Enfim, deixei por conta deles, sabe? Estou esperando... Eu não sei o que vai sair disso, não. Porque, assim, nessa perspectiva que eu te falei dos estudos culturais, a gente fazer esses mapeamentos é uma caixinha de surpresa. A gente faz uma proposta, aí a gente vai caminhando. De repente, a coisa... sabe? A coisa toma um outro norte. Aí vem outras discussões e a gente consegue abrir. A minha rebeldia está sendo nesse sentido. Porque ninguém vai poder falar que eu estou trabalhando em qualquer outra coisa. Eu estou trabalhando no atletismo que está lá no papel, de uma outra forma.

Pesquisadora: A gente sabe que no ensino médio, a maioria dos alunos são desmotivados, né? Em relação à educação física. Então, pelo que você está falando, como você vê que eles estão motivados, interessados na educação física?

Docente 1: Eu não tenho esse problema. Graças a Deus. Eu acho que... Eu não sei se é a minha postura, domínio de turma, essa coisa que a gente vai construindo ao longo do ano, ou se é por eu estar na escola, e eu acredito que seja mais isso. Eu acredito que seja mais isso. Eu estou nesta escola desde 2015. Eu entrei lá contratada e em 2016 eu fui efetivada lá. Então, hoje os alunos do ensino médio foram meus alunos no ensino fundamental, no primeiro, segundo e terceiro ano. Então, a gente vem de uma construção da educação física que eles entendem que é aula, que não é uma coisa para ficar, que não é uma recreação, que não é um passatempo. Inclusive, os alunos que são novatos, quando eles chegam, que eles questionam: "E a bola, professora?", os meus alunos corrigem: "Não, pô, isso aqui é

aula... Você nunca teve aula de educação física?". Então, graças a Deus, eu acho que historicamente isso foi construído com esses alunos específicos. Então, eu não tenho problema com isso. São bem motivados. Tudo que eu proponho, eles vão lá, eles abraçam, eles dão o jeito deles. Quando eles não ficam satisfeitos, eles jogam uma contraproposta para ver se eu vou... para a gente ver se a gente consegue negociar e no final dá tudo certo.

Pesquisadora: Então, você já disse que os documentos você utiliza como base para o planejamento das suas aulas. Falou que está aqui bem pronto, deve ser da BNCC, que o Estado...

Docente 1: O Estado faz uma leitura da BNCC, o planejamento vem bem amarrado com as habilidades e competências, até com os referenciais, mas o Estado faz ali uma... uma releitura, muda uma ou outra palavra, faz uns recortes para falar que é o currículo do Estado. Mas é bem... É bem fiel à BNCC. É, um copy cola, literalmente.

Pesquisadora: Na prática, você consegue realizar os objetivos e orientações propostos nesse documento. Você falou que você realiza, mas de uma forma diferente. Você quer acrescentar mais alguma coisa?

Docente 1: Eu acho que, quando a gente fala de currículo, eu acho que a gente precisava, o professor de Educação Física, precisava muito, muito mesmo, de ter espaços onde ele pudesse ter momentos para discussão, momentos de diálogo, para significar a própria prática, para trocar experiência com os colegas de outras escolas, sabe? De outras regiões, inclusive, porque a gente é muito preso a essa centralidade nossa do sudeste. A gente perde muito o referencial da cultura brasileira, que é ampla. Então, a gente tem muito... Não existem momentos em que a gente tenha uma coletividade para poder fazer essas trocas com outras regiões, por exemplo. Estou fazendo mestrado pelo Instituto Federal, e lá o mestrado é do PROEF, então esse PROEF é nacional, ele vem pelo MEC. (Então, a gente teve a oportunidade de conhecer gente de várias regiões, e no próprio mestrado somos 12, a nossa turma somos 12, tem dois do Rio, do estado do Rio, tem gente do interior de Minas, mas interiorzão de escola, de comunidade rural mesmo. Então, quando a gente se reúne presencialmente, como que é rico as trocas... A gente tem os mesmos anseios, porque lidamos, na maioria, com adolescentes. Então, Fundamental 2 e Ensino Médio, acho que só uma que trabalha com educação

infantil. Então, os anseios da questão dos adolescentes são os mesmos, mas as trajetórias, as estratégias, os trabalhos que são desenvolvidos, mesmo diante dos mesmos temas, as abordagens são diferentes. E é riquíssimo trocar, porque é uma coisa que eu não estava enxergando, o outro consegue ver com facilidade, executar, e a gente troca isso, sabe? A gente consegue crescer. Acho que é isso, a gente consegue crescer. Então, está sendo um momento em que estou percebendo como falta isso, e isso é unânime entre nós lá, nos nossos encontros, nos nossos diálogos, como que faz falta esses momentos com colegas que não são da mesma região, que não são das mesmas escolas, pra essa troca, como que é rico, sabe? Então, eu acho que a educação física precisa muito de abrir espaços, nesse sentido.

Pesquisadora: Quais os limites e possibilidades de ensino da educação física escolar enquanto disciplina de linguagens? Você pode citar algum exemplo?

Docente 1: Olha, quando a gente pensa em limite, o céu é o limite para a educação física. Tamanha as possibilidades que a gente tem de trabalhar, de abordar os conteúdos, os temas, a transversalidade que nós temos, como que a gente pode transitar com a educação física e dialogar com todas as outras disciplinas. Essa possibilidade de interdisciplinaridade, a gente não pode falar que a educação física está presa num território só. Ela é ampla, a gente consegue estabelecer muitas relações com diversas outras áreas. Então, isso é muito rico para a gente estar transitando na questão da linguagem com a educação física. E eu considero isso como tirar os limites, a gente não tem limites nesse sentido. A grande questão, a dificuldade que a gente tem com a educação física, mas não só a educação física, eu acho que agora, enquanto supervisora, enquanto pedagogo também, falando um pouquinho nisso, quando eu vejo as disciplinas dentro da escola, a gente tem um modelo colocado pelo governo de educação onde essas disciplinas como educação física, artes, ensino religioso, e hoje ainda geografia e história, são disciplinas que vão cada vez mais sendo empurradas para o limbo. As avaliações de grande escala são baseadas no português e na matemática; elas desconsideram o conhecimento global do aluno, desconsideram que o sujeito é singular na sua formação, que ele tem várias possibilidades de inteligências. E os nossos alunos na educação física, geralmente, são os alunos renegados pelas outras matérias. São aqueles alunos que "são o cão", mas chega para a gente, em conselho de classe, é uma bizarrice, porque eu tenho todo mundo falando mal do sujeito e ele chega na minha aula e o

cara é 10, ele faz tudo, mesmo a parte teórica, ele se dedica àquilo porque ele se encontra naquilo. Então, a leitura que nós temos na escola dos sujeitos, dos alunos, eu acho que a educação física, nesse sentido, fica marginalizada porque a gente não é ouvido, a gente ainda é uma disciplina que está bem de ladinho. Então eu acho que isso é o limitador. Não o fato de estarmos na área de linguagens, não o que a gente vai trabalhar, mas o como a educação física ainda é vista pela comunidade escolar, pelos colegas de trabalho e pelo próprio governo, que não tem investimento, a gente não tem material, a gente não tem apoio, a gente não tem verba para poder tirar o aluno de dentro da escola em jogos intercolégiais. É a coisa mais discrepante que existe: o Estado cobrar a gente de levar aluno para o JEMG, para o intercolégio, e o professor ter que enfiar 10 alunos num carro de recurso próprio, gastar gasolina para fazer o transporte desses alunos de forma precária, se responsabilizando pela retirada desses alunos para poder estar nesses lugares; paga lanche, paga transporte, paga tudo para esse menino, aí vai lá, o menino ganha. A (nome da escola) foi primeiro lugar em 2023, geral no intercolégio, nós ganhamos das escolas particulares todas, não teve um incentivo, não teve uma referência para ir lá na escola, da Superintendência que fosse, para ver que a nossa quadra estava caindo. Já tem cinco anos que a quadra está interditada. Em revolta, o ano passado a gente não participou, foi o primeiro ano que a gente não participou, e a gente sempre ficou entre os três primeiros lugares. Esse ano eu estou revoltada, eu não vou participar de novo, não tem quadra, eu vou treinar esses meninos onde? Vou continuar enfiando menino no carro, gastando dinheiro do meu bolso? Vou treinar aonde agora? Então, essas coisas me irritam, isso limita a gente, limita o nosso trabalho.

Pesquisadora: Em seu planejamento, ou planejamento do Estado, quais conteúdos são utilizados para ensino de educação física relacionando com a linguagem corporal?

Docente 1: Olha, pela minha abordagem, eu uso todos, eu sempre puxo para a questão da expressão, da linguagem, desse feeling que o aluno tem, de percepção do aluno, de percepção do outro, sabe? Então, assim, mas isso é meu, eu não vejo isso no currículo do Estado, por mais que fale assim, está na área de linguagens, quando a gente faz a leitura do conteúdo que vem, é atletismo pelo atletismo, é futebol pelo futebol, é jogo, sei lá, esporte de aventura, que daqui a pouquinho vai

entrar, esporte de aventura, puro esporte de aventura, a gente não consegue perceber ali dentro, no formato que vem, de planejamento do Estado, até na própria BNCC, isso é uma crítica que eu tenho, a gente não consegue perceber essa questão da linguagem, por mais que venha falando que está na área da linguagem. O como é colocado, para mim, é um paradoxo, inclusive a BNCC, sabe? Ela fala de a gente estar nas áreas de linguagens, mas na hora que ela vai colocar isso, o alinhamento disso para a prática, é tipo assim, se vira, porque está na área de linguagens, você tem que introduzir isso, a questão da expressão do corpo, da linguagem do corpo, mas ela vem falando, não, é esporte de aventura, não, é futebol, não, sabe? Então, assim, eu acho isso um pouco paradoxal, eu acho que ela faz uma coisa, eu não sei se foram muitas mãos que pegaram para fazer e muitas mentes controversas que pensavam de forma diferente e fizeram um grande frankenstein, que é a sensação que eu tenho, que foram feitos vários recortes, sabe? Então, assim, não tem muita coerência isso não, a gente tendo que fazer a nossa própria interpretação e tendo que puxar esse feeling ali dentro das possibilidades da aula ali, então eu tento fazer nesse sentido.

Pesquisadora: Você gostaria de acrescentar alguma coisa ou retomar alguma questão?

Docente 1: Ah, assim, eu acho que a gente ainda precisa avançar muito. A educação física está começando a dar os primeiros passos. Na década de 80, ela despertou para a gente sair daquele modelo tradicional e vimos que precisávamos pensar que o ser humano é inteiro; ele é mente e corpo, não é só um corpo que reproduz, reproduz e reproduz. Então, nós conseguimos romper com aquela estrutura ali; foi um despertar. Depois, nas décadas de 90 e 2000, começamos a perceber as possibilidades da educação física, migrando para o lado da área de linguagens, e começamos a perceber de uma forma mais consistente o nosso potencial na formação crítica do sujeito. Mas a gente ainda precisa continuar nesse amadurecimento, nessa caminhada, e não é fácil. Eu queria muito que os nossos estudos, o seu estudo, o meu estudo e as pesquisas que vêm sendo produzidas por tantos outros colegas em mestrados e doutorados viessem, de fato, a contribuir para a prática da educação física dentro do contexto escolar. Que não ficasse apenas no plano das ideias; que a gente conseguisse traduzir isso para as nossas realidades. Eu não gosto muito do termo "chão da escola", não, mas ainda não consegui

encontrar outro. Trazer isso do plano do conhecimento para a realidade é uma grande discussão, mas acho que precisamos começar a concretizar isso para validar a educação física, porque, se não, vamos acabar perdendo espaço e, inclusive, perdendo os nossos postos de trabalho. Daqui a pouco não vai ter educação física na escola se a gente não tiver isso bem consolidado. Então, é só acrescentar que precisamos continuar nessa busca incessante pela validação da educação física na escola e pela reafirmação da sua importância.

Transcrição da entrevista com a Docente 2

Data: 19 de fevereiro de 2025.

Pesquisadora: Qual a sua formação?

Docente 2: Eu me formei na Universidade Federal de Jardim de Fora, em 2015 eu me formei em bacharelada e em 2016 em licenciatura, em educação física.

Pesquisadora: O que você entende por educação física?

Docente 2: Tá. É... Eu trabalho com educação física enquanto uma disciplina, enquanto um componente curricular, enquanto uma disciplina escolar. Mas eu entendo que a educação física ela é muito ampla, assim, as pessoas podem trabalhar com ela em diferentes áreas, sub-áreas, digamos assim. Tanto é que a gente tem até hoje lá na universidade essa formação dupla, né, essa formação em bacharelado e em licenciatura. Mas, de todo modo, eu entendo a educação física enquanto uma área que estuda as produções corporais. E aí, né, o trabalho que a gente tem a partir dessas, a partir da nossa formação depende da área, da sub-área que a gente vai seguir, né. Então, na escola a gente trabalha, a gente tematiza essas produções corporais em um viés e se a gente for trabalhar com treinamento, trabalhar em outras áreas da educação física a gente segue por um outro caminho, mas eu acho que é isso.

Pesquisadora: Qual a sua concepção de linguagem?

Docente 2: Linguagem?... (pausa) Eu acho que linguagem é uma forma de comunicação, talvez, e aí ela se dá, né, ela se estabelece não apenas através de uma língua, por exemplo, né. Através da língua portuguesa, por exemplo, falada ou da Libras, né, da língua de sinais. Acho que ela se dá de diferentes formas, inclusive

através do nosso corpo, né. Então, acho que linguagem seria uma forma de se comunicar, talvez.

Pesquisadora: De que forma você percebe a relação entre educação física e linguagem?

Docente 2: Eu acho que tem um pouco a ver com isso que eu disse, assim. Como a gente, na educação física, a gente trabalha com as produções corporais, né, que foram construídas, né, durante a humanidade, assim, durante a história, né. Eu penso que essas produções são formas, né, que os diferentes grupos tinham para expressar...Então, tanto uma forma de resistência ou uma forma de, né, diferentes expressões, na verdade, diferentes significados, né, cada produção cultural, corporal tem um significado diferente. E aí, quando a gente se apropria, né, dessas práticas na educação física, eu entendo que a gente está comunicando, né, está estabelecendo essa linguagem corporal dentro da escola. Então, eu acho que é mais ou menos isso.

Pesquisadora: A Educação Física no Ensino Médio encontra-se inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na Base Nacional Comum Curricular? Qual sua opinião sobre essa inserção?

Docente 2: Eu acho que é super coerente, né, a partir do que eu disse anteriormente, né, por entender que a educação física trabalha com essas práticas corporais, né, essas produções corporais, e entendendo que essas produções são uma forma, né, são textos, né, eu acho que na BNCC até tem esse termo, assim, que são textos, então, é uma forma também de se comunicar. Então, eu entendo que é super coerente a educação física estar presente dentro da área de linguagens.

Pesquisadora: Entre as abordagens ou teorias pedagógicas da Educação Física qual estaria associada à sua prática de ensino? Por que você entende que esta seja a sua abordagem ou teoria utilizada?

Docente 2: Olha, eu já estudei algumas, né, a gente sempre tem algumas linhas, a gente acaba pesquisando um pouco sobre algumas, né, já participei de diferentes grupos de estudo, e tenho algum contato, né, até hoje com leitura de diferentes teorias, mas eu não consigo definir a minha prática a uma teoria específica. Então, assim, eu não consigo definir, sabe, a minha prática a uma teoria específica, não.

Pesquisadora: Como você procede metodologicamente e organiza a sua aula que justifique a escolha da referida abordagem?

Docente 2: É, eu tento seguir, né, os documentos, né, as diretrizes que já existem, né, de educação física.

Pesquisadora: Quais tem vocês que você baseia?

Docente 2: Atualmente eu trabalho em duas escolas diferentes, em uma escola eu trabalho com educação infantil e ensino fundamental nos anos iniciais, e esse ano eu comecei, né, a trabalhar com ensino médio na outra escola. Então, eu utilizo a BNCC para ambas as escolas, né, para ambos os planejamentos e tudo mais, e as escolas também tem os documentos próprios, né, de cada uma. Então, eu tento me basear nesses documentos também e na BNCC.

Pesquisadora: Você já leu, ou já ouviu falar sobre o Currículo de Referência de Minas Gerais?

Docente 2 :Sim.

Pesquisadora: Na prática, você consegue realizar os objetivos e/ou orientações propostos nesses documentos?

Docente 2: Ah, eu não penso que são documentos, assim, possíveis de serem colocados em prática, mas eu acho que colocar exatamente o que está no papel em prática envolve muitos fatores, né. Então, por exemplo, eu tenho três turmas de primeiro ano do ensino médio. Então, em uma turma, o meu planejamento segue de uma forma. Na outra turma, de outra forma. Na terceira, né, diferente. Então, assim, para a gente conseguir cumprir o proposto em algum documento, não depende só da vontade do professor, do planejamento do professor.

Tem diversos, né, outros fatores que envolvem isso. Então, eu acho que não é um documento impossível, né, de ser seguido, mas é claro que não dá para seguir 100%. A gente sempre tem imprevistos. A gente sempre acha que vai dar tempo de cumprir tudo e não consegue. Até por questões, assim, de organização da escola. Então, às vezes tem uma paralisação, uma greve. Ou às vezes, né, pedem para a gente fazer algum projeto específico em determinada semana, determinado

mês. E aí a gente acaba, isso acaba interferindo também no nosso planejamento. Mas acho que é isso.

Pesquisadora: Como que você verifica a motivação desses alunos do ensino médio durante as aulas de educação física?

Docente 2: Motivação. Trabalhar com o ensino médio é um desafio muito grande, né? Eu tenho mais, né, as minhas experiências, na maior parte, né, foram com crianças pequenas. Então, principalmente de primeiro ao quinto, né, nos anos iniciais do ensino fundamental. Então, assim, é um público bem diferente. É bem difícil mantê-los, né, motivados para as aulas. Eles não se interessam muito pelas aulas, mas isso era até uma questão, assim, que é uma questão, né, que me gera um certo incômodo. Mas ao conversar com os colegas, né, de profissão, eles falam que em outras disciplinas também, isso também acontece. Então, não é algo específico da educação física. E que, inclusive, a opinião, de forma geral, entre os colegas, é que na educação física há um interesse até maior em relação a outras disciplinas. Mas, para mim, que tenho nessa comparação do ensino fundamental com o ensino médio, vejo o ensino médio como um segmento de... Eles são menos interessados, sabe, pelas aulas de educação física. Menos motivados, né, a fazerem as aulas.

Pesquisadora: Quais os limites e possibilidades do ensino da Educação Física escolar enquanto disciplina da área de Linguagens? Poderia citar exemplos?

Docente 2: Ah, eu acredito que as possibilidades são inúmeras, né. Se a gente for pensar nas inúmeras práticas corporais que a gente tem aí, mundo afora, as possibilidades são imensas, são incontáveis, né. Mas daí a gente teria que limitar, né, a gente teria que pensar no cumprimento desses documentos, dessas diretrizes que regem a educação física no nosso país e no nosso estado. E acho que também levar em conta um pouco a experiência dos alunos. Então, assim, a BNCC, por exemplo, que é um documento nacional, ela traz algumas coisas que podem fazer mais sentido aqui em Minas, aqui no Sudeste e talvez não muito sentido no Norte do país. Então, assim, eu acho que além de seguir nesses documentos, a gente também pode levar em consideração a realidade dos nossos alunos, né, da nossa escola, da nossa comunidade. Então, acho que as possibilidades são inúmeras e

acho que os limites a gente tem que ir colocando de acordo com a nossa realidade ali, né, a realidade dos nossos alunos, né.

Pesquisadora: Em seu planejamento, quais conteúdos são utilizados para o ensino da Educação Física relacionando-os à linguagem?

Docente 2: Eu não sei se teria algum conteúdo específico para atrelar a educação física à área de linguagens. Eu acredito que em todos eles, em todos os conteúdos que fazem parte da educação física, a gente pode...a gente acaba trabalhando a linguagem. Acho que em alguns mais e outros menos.

Pesquisadora: Qual seria os mais e qual seria os menos na sua percepção?

Docente 2: Por exemplo, em danças, em lutas, eu acredito que mais... Na minha prática, por exemplo, eu trabalho muito com danças de origem indígena, de origem africana, afro-brasileira. Nas lutas também, lutas indígenas, lutas africanas, afro-brasileiras. Jogos e brincadeiras também. Então, eu acho que os três seriam mais, sabe? Teriam mais possibilidades, assim, de trabalhar.

Pesquisadora: E por que você acha que esses três têm mais possibilidade

Docente 2: Eu acho que os três se destacam... Como eu te falei, eu acho que nenhum foge, né? Eu acho que quando a gente trabalha com esportes, a gente também tá trabalhando com linguagens. Quando a gente trabalha com ginástica, a gente também tá trabalhando com linguagens. Mas eu percebo que quando a gente trabalha, por exemplo, é os jogos de origem indígena. A gente, com uma prática, a gente consegue trabalhar uma produção corporal que tem um significado muito grande pra determinado povo, determinada etnia. E aí, quando a gente vai trabalhar esse conteúdo, por exemplo, a gente consegue, através daquela prática corporal, abordar diferentes outros temas, sabe? Então, a gente pode falar das etnias indígenas que existem no Brasil, que são mais de trezentas... A gente pode falar como que determinada brincadeira é muito presente no nosso cotidiano, mas a gente conhece por outro nome. Então, como que a influência indígena, ela é fortemente, ela é muito presente no nosso cotidiano. E aí a conversa vai ampliando e vai indo pra outros caminhos também. Mas eu acho que por isso, sabe? Eu acho que esses três, assim, não que os outros não estejam, não façam parte da área de linguagens, mas eu acho que esses três a gente tem mais possibilidade, sabe?

Pesquisadora: Para você, a linguagem possui relação com todos os conteúdos da Educação Física? Explique.

Docente 2: Sim, sim. Eu acredito que sim. Talvez, eu não sei nem se falasse assim, ah, esportes teria menos relação com a área de linguagens...Eu acho que também tem. Quando determinado esporte foi criado, ele tinha uma intenção, sabe? Ele tinha, aquele grupo que criou o esporte, ele tinha algo a dizer com aquela produção, sabe?Então, eu acho que todos têm relação, sim.

Pesquisadora: Gostaria de acrescentar algo ou retomar alguma questão?

Docente 2: Não, acho que não.

Transcrição da entrevista com a Docente 3

Data: 22 de agosto de 2025.

Pesquisadora: Então, antes de começar, fala pra mim qual a sua formação e onde você se formou?

Docente 3: Formei em Educação Física, bacharel e licenciatura na Universidade Federal de Juiz de Fora. E... a pós também?

Pesquisadora: Sim, pode falar.

Docente 3: É metodologia da Educação Física Escolar no IFET.

Pesquisadora: O que você entende por Educação Física?

Docente 3: É...Eu entendo... Nossa, pera aí... Deixa eu buscar aqui... É... Pera aí...É, eu entendo como é uma prática corporal...Né? ... Não só... a gente trabalha não só o físico, mas também o mental, a questão de...é... A prática de...você trabalha com a prática corporal, aprende a prática de conhecimento mesmo... Por exemplo, escola regras ou esportes...Ou... Por exemplo, quando a gente dá aula de ginástica, explica também os movimentos....Conhecimento corporal também, você tem que conhecer o seu corpo, conhecer o seu limite, conhecer... Aquela prática de...A prática... A prática, atitude, conceito, está tudo ali englobado...Englobado na Educação Física...A gente entende muita Educação Física como prática... Né? Como... Você

tem que fazer tudo prática corporal... Mas eu acho que é mais do que isso... É...É mais do que isso...Você tem que também conhecer essa prática.

Pesquisadora: Qual a sua concepção de linguagem?

Docente 3: Linguagem? É... (pausa longa) Nossa...Você me pegou, hein?

Pesquisadora: O que é linguagem pra você?

Docente 3: É, porque... Por exemplo, a nossa...Nossa área está dentro da linguagem... Eu entendo mais como uma linguagem corporal...Eu entendo como... Dentro da nossa área, como uma linguagem corporal... Como é que a gente interpreta.

Pesquisadora: O que é essa linguagem corporal pra você?

Docente 3: De interpretação mesmo... É... Nossa...Perguntinha de mestrado, hein? (risos)... É... Como é que eu entendo? Peraí... De...De interpretação mesmo... Dentro do português, por exemplo...Dentro da linguagem do português...A interpretação da nossa língua...Aí eu entendo a interpretação do nosso corpo ali...É...A linguagem corporal mesmo. De entender o nosso corpo...Entender até onde vai... De limite aonde a gente pode chegar...De entender o nosso corpo...mas assim...essa eu pulo, eu acho.

Pesquisadora: De que forma você percebe a relação entre educação física e linguagem?

Docente 3: É... É isso aí que eu acabei de falar....Dentro da educação física, eu entendo a parte de... Você entender o seu corpo...É...É... O seu corpo você conseguir expressar... De alguma forma...Seja na parte...É...De... Da limitação... Ou a parte de... Por exemplo, um aluno que joga futebol... Como é que ele interpreta aquilo dentro da quadra ali?...Na parte de... De agressividade... De...Sabe? Quando a pessoa fica mais agressiva...Ou quando ela...Ela tem dificuldade ali de...Sei lá, uma ligação ali com o adversário...Que ele fica mais agressivo...Até mesmo o limite, o nosso limite corporal...A gente consegue chegar até ali...Uma corrida, por exemplo...O meu limite é até ali...Então, o meu corpo vai interpretar de um jeito...Nem que seja...Não aguentando chegar aonde eu quero chegar... Ou... Por aí.

Pesquisadora: A Educação física no ensino médio, ela encontra-se inserida na área de linguagens, códigos e suas tecnologias na BNCC. Qual é a sua opinião sobre essa inserção da educação física dentro da área de linguagens?

Docente 3: Na verdade, eu nunca pensei a respeito disso... É...Eu nunca pensei. .. É.. Eu já me questionei isso...Se realmente é para estar dentro da área de linguagens né... É... Mas, assim... É porque a linguagem... É... Então, depende... Eu não sei muito o conceito da linguagem dentro da... A linguagem em si...É... Eu não sei o significado correto. (8:10) Para poder te responder se realmente...Antes eu achava... Não sei se ela estava dentro da ciência...Não estava? Depois que ela trocou... Depois que ela trocou...Se eu não me engano...Não sei se estou errada...Mas...bom se for o que eu estou pensando em relação à linguagem dessa parte de interpretação, um tipo que a gente... Uma língua né que a gente tem para... Língua, que eu vou dizer...Mas é um jeito de interpretar...Igual a arte, por exemplo... Através da arte você consegue expressar mil coisas... Então, dentro da educação física, através do nosso movimento corporal, seja a parte da dança, ou do esporte, ou da corrida, seja o que for, a gente também consegue dialogar, a gente consegue passar para outra pessoa alguma coisa, seja a dança...Também está dentro da arte... Mas...Eu acho que está...Eu acho que está de acordo se está de acordo com o que eu estou pensando.

Pesquisadora: Entre as abordagens ou teorias pedagógicas da educação física, qual estaria associada à sua prática de ensino?

Docente 3: Eu acho que é a crítica superadora...Vê se é a crítica superadora que você trabalha... através tipo.... Qual é a diferença mesmo?...A crítica superadora?...Qual é a outra?

Pesquisadora: Crítica emancipatória?

Docente 3: Não, não é essa não. Acho que é a crítica superadora mesmo. Que você... Na verdade assim o aluno trabalha junto com a gente. Não é só...Tipo, eu que mando ali, eu que escolho, o aluno também ele participa. Esse que é o crítico superadora?... Então, acredito que eu trabalho mais com a crítica superadora.

Pesquisadora: Por que você entende que esta seja a sua abordagem utilizada?

Docente 3: Então, se for o que eu estou pensando, apesar que... é tão difícil quando você trabalha em uma escola pública e ter esse diálogo, esse tal assim... é que na teoria é tão bonitinho, na prática já são outros 500...mas...Realmente, eu não sigo uma... Ai, vou seguir esse... Na prática é muito diferente...E a realidade da escola também...Por exemplo, eu vou...Por exemplo, a crítica superadora, você tenta colocar o aluno junto, você que manda ali, o aluno também participa, escolhe. ..Não é o professor que é o centro ali. É...Mas eu sinto um pouco de dificuldade, por exemplo assim em colocar o aluno que você trabalha...Tem um pouco mais de facilidade no ensino médio do que o fundamental. O fundamental, às vezes, se você não impor.. você no seu centro ali, é muito difícil trabalhar... Eu acho. Porque, se depender deles é aula livre o tempo inteiro. É futebol e acabou...Então, por mais que... Não, vão... vão pensar em alguma coisa junto, assim, em qual esporte vocês querem aprender, ou jogos, alguma atividade assim...Mas mesmo assim, o ensino fundamental é mais difícil. Eu acho o ensino médio mais... um pouco mais fácil...mas mesmo assim, eles têm dificuldade. Eu acho que os alunos, né? Eles têm dificuldade de ter esse papel de ser o centro.

Pesquisadora: Por que você acha isso?

Docente 3: Cultura. Principalmente porque, por exemplo, todos...A gente mesmo, como professor, a gente acaba mesmo sendo autoritário. A gente quer... Isso aqui acabou e pronto. E eles estão mais ou menos acostumados com isso... Eles querem que os alunos sejam protagonistas. Eles que escolhem, eles que fazem, acontece...Eles não têm essa facilidade. Se a gente não colocar... Fizer, eles não conseguem ir pra frente...Não sabe se organizar. E nem sabe. E se você também não passar... É isso, isso e isso. O que vocês querem? E até que ponto também que isso também é bom, também me questiono...Eles... Escolherem também, né? Eu não consigo seguir uma linha, não...Eu não consigo seguir uma linha. Isso depende da escola, depende dos alunos, depende de aonde... depende de como é a turma. Não dá pra seguir a linha que a gente aprende na teoria, não.

Pesquisadora: Então, quando você se inicia numa escola, que você vai trabalhar um conteúdo, como que você se organiza metodologicamente? Você deixa os alunos escolherem, dá as opções, ou você ainda chega... Vai ser isso? Vai ser, sei lá, dança, vai ser jogos culturais africanos?

Docente 3: Primeira coisa que eu começo, né? Tem material? Tem espaço? Então, aí eu tenho que... A escola...Aí tem lugar que você não pode fazer muito barulho... Eu dei aula num espaço que era um corredorzinho, aí do lado era a secretaria. E não tem jeito, eles vão gritar, eles mandam parar de gritar. Então, às vezes os professores reclamam também, né? Mas é gritaria tipo assim, de comemoração, que é normal dentro da educação física, né? Mas aí depende do espaço, depende se eu tenho material...é a linguagem de se expressar...eles se expressão através do grito, da raiva, seja o que for, né? Mas, normalmente, aí, por exemplo,tem escola do ensino médio que eu já dei aula, eu não tinha material. Eu não tinha lugar...O que que eu tinha? uma rede de vôlei. Aí o que eu vou dar? Vôlei. Então, às vezes, eu escolho uma coisa de acordo com a escola, mas, normalmente, se a escola me oferece mais opções, eu mesmo já crio. Eu não... Eu vejo, por exemplo, se eles estão gostando...Já dei essa intimidade que eram vários jogos, né? Eram algumas semanas de jogos, assim, de... Tipo...Um cubo mágico que você trabalha dentro do... Bambolê e bolinhas. Ou, tipo, jogo da velha, dentro de bambolê mesmo...eu vejo se eles estão gostando, eu continuo. Mas... E vejo, mais ou menos, esportes...Estou querendo trabalhar com tal esporte. Se eu vejo que a receptividade é boa, aí eu dou continuidade. Mas tipo, se eu vejo que eles não estão gostando, aí eu penso em outra coisa...Mas, normalmente, eu que escolho.

Pesquisadora: Quais são os documentos utilizados como base ou diretriz para o planejamento de suas aulas?

Docente 3: O BNCC...né...Normalmente, a escola já entrega para a gente. Pelo menos, a maioria da escola entregava...Mas, normalmente, eu sigo a BNCC, mas mais o que dá para trabalhar na escola. Não tem muito... Igual, por exemplo, tem uns que vão ensinar futebol, basquete, não sei o quê...Se eu não tenho bola de basquete, não tenho espaço, não tenho alguma coisa tem que ser comigo mesmo. Eu consigo mesmo. Mas, a BNCC, sei que eu olho mais.

Pesquisadora: Na prática, você consegue realizar os objetivos e orientações propostos nesses documentos?

Docente 3: Não... É, aquilo que eu falei né, é espaço, é material, é...Tem coisas que eu mesmo, tipo assim...dá um exemplo, bomba de bola, eu tive que comprar, porque 90% das escolas que eu já rodei, eu já dei aula em mais de 20 escolas... 90% das

escolas que eu dei aula, não tem uma bomba para encher... Aí, eu tive que comprar..eu comprei uma bola... Eu comprei a bomba, porque aí, para todas as escolas... Eu estou lá na escola estadual...né...Não estou curtindo, não, mas estou lá. Lá, eu também não tenho material nenhum, não. Mas é... Mas eu me recuso a comprar material... Apesar que eu já comprei coisas de pingue-pongue...A bomba fica comigo, né? Que eu preciso sempre. Mas, ah, não quer oferecer, eu faço o que dá...A escola também tem que oferecer...Tem verba para isso.

Pesquisadora: Quais os limites e possibilidades do ensino de educação física escolar enquanto disciplina da área de linguagens?

Docente 3: É, porque, para mim, qualquer tipo de...Se eu entendo a linguagem como uma linguagem corporal, o jeito que você consegue se expressar dentro do seu movimento corporal ali né, qualquer atividade que eu der, vai... Tenho essa possibilidade de ver e perceber... Nem seja de prazer, de não gostar, ou de raiva, ou um movimento correto...Não sei. O movimento que ele faz, você consegue perceber alguma coisa. Alguma expressão dele, do aluno....E você falou limite? Eu não vejo... Não consigo ver se tem algum limite em relação a isso, não. Essa... Como é que fala? Dentro da linguagem ali, na aula de educação física, eu não consigo ver limite... Eu acho que não tem limite. Mas possibilidade... Várias... Por exemplo...Já dei jogos que misturam a matemática. Ele tem que acertar a bolinha que está dentro da matemática....Mas aí eu não vejo problema nisso. Eu não vejo que tenha um limite nisso... Já dei jogos de português, alguma coisa assim, que tem que formar palavras, que está dentro da matéria de português...Tipo assim... A frase está embaralhada. Eles vão ter que montar... Mas eu não vejo que tenha um limite que eu possa ultrapassar... Não seria também uma... Não, nem chega...Porque eu teria que trabalhar com o professor. Aquela interdisciplinaridade. É a interdisciplina ali. Mas eu não vejo que tenha...Não consigo enxergar... Não. Eu posso misturar os dois. A pessoa pode entender....Parece mais matemática que educação física. Mas eu estou trabalhando na educação física também. .. Quando eu vou dar prática dentro da sala de aula, não está dando educação física não...Eles acham que é isso. Aula teórica não é educação física. Eles entendem que educação física é quadra só... E eles fazem o que eles querem. Mas é por aí. Mas eu não consigo não... ainda não consigo ver que eu tenho o limite para que eu vá ultrapassar. A não ser que eu dê aula de matemática mesmo. Dois mais dois... Eu dou alguns jogos

que fazem que também tem a matemática, por exemplo, mas num tipo dois mais dois, vamos jogar bolinha ali e tem que pegar a quantidade de bolinha. Uma coisa assim. Mas eu não vejo limite não.

Pesquisadora: Em seu planejamento, quais conteúdos são utilizados para o ensino da educação física relacionando-os à linguagem corporal?

Docente 3: Ah que a gente aprende na faculdade, né? Esporte, dança, seria isso? Tudo que tem na educação física. O esporte, a dança, os brincadeiras, os jogos, a luta...Seria basicamente, é isso... É isso. Igual eu te falei, para mim, a linguagem tem a ver com a expressão que eles vão expressar de alguma forma.

Pesquisadora: Então, para você, a linguagem possui relação com todos os conteúdos da educação física?

Docente 3: Sim.. É porque eles vão expressar de alguma forma. Dentro do esporte, através do respeito, do fair play, ou do... da raiva, a dança através do movimento, os jogos também, o perder, o ganhar, você acaba expressando de alguma forma... Eu entendo a linguagem, mas como expressão. Um jeito de expressar. Igual o português, a arte, se expressa de alguma forma... A educação física também se expressa de alguma forma. Seja ganhando, perdendo, na raiva, na... alguma coisa assim.

Transcrição da entrevista com a Docente 4

Data: 18 de dezembro de 2025.

Pesquisadora: Qual a sua formação e qual o ano que você se formou?

Docente 4: Eu formei na UFLA, Universidade Federal de Labras, em 2018. E eu não fiz nenhuma pós-graduação ainda, não. Nem mestrado, nem doutorado, nada ainda, não. Só a graduação normal mesmo, em licenciatura. Não cheguei a fazer o bacharel também, não. Certo.

Pesquisadora: Há quantos anos você atua na rede pública?

Docente 4: Na escola...o total tá dando dois anos e meio agora. Sou concursada, desse ano.

Pesquisadora: O que você entende por educação física?

Docente 4: Eu entendo que educação física, ela é bem complexa e completa ao mesmo tempo, né? Ela... acho que todas as áreas englobam a educação física, né? Tudo tem a ver com movimento, com a história do corpo. Eu adoro trabalhar com educação física justamente por causa disso. Porque ela tem a teoria, ela tem a prática, ela tem a vivência. Eu acho muito legal.

Pesquisadora: Qual a sua concepção de linguagem?

Docente 4: Linguagem, eu penso em expressão. Forma de se expressar. Da mesma forma que português é de linguagem por falar, eu acho que educação física entra em linguagem por ser uma expressão geral. Uma expressão corporal, né? Uma expressão de comportamento. É nesse sentido que eu penso.

Pesquisadora: Qual a sua concepção de linguagem corporal?

Docente 4: É porque o corpo fala, né? Pelo corpo, pelos gestos, pelos movimentos. A gente percebe quando o aluno está mais arredio, quando ele está mais ativo. Às vezes ele não fala verbalmente, mas pelo corpo a gente consegue perceber.

Pesquisadora: De que forma você percebe a relação entre Educação Física e Linguagem?

Docente 4: Olha, eu acho que eu não tenho muita coisa para falar nesse sentido, não. Seria mais ou menos isso mesmo. Eu vejo a linguagem como uma forma de se expressar, e educação física é tudo expressão para mim.

Pesquisadora: Qual sua opinião sobre essa inserção da educação física estar pertencida dentro da área de linguagens?

Docente 4: Olha, para ser sincera, eu não lembro antes em qual área ela pertencia. Então, a partir do momento que eu formei, que eu comecei a trabalhar, e ela já estava inserida na área de linguagem, para mim, é comum. Para mim, é isso e pronto. Eu nunca procurei saber antes.

Pesquisadora: Entre as abordagens ou teorias pedagógicas da Educação Física, qual estaria associada à sua prática de ensino?

Docente 4: Olha, eu tento utilizar a cultura corporal do movimento. Tratar um aluno como um todo, com as suas subjetividades, com os seus relacionamentos, com o meio que ele vive, o que ele traz de casa para a escola. É nesse sentido que eu tento trabalhar. Na parte de inclusão.

Pesquisadora: E por que você entende que esta seja a sua abordagem ou teoria utilizada?

Docente 4: Olha, eu acho que é o que eu me identifico mais. Eu acho que o aluno, ele consegue se desenvolver de uma forma integral dessa forma. Porque, por exemplo, se eu for usar a parte que é só da competição, eles vão se desenvolver para a competição. Beleza, mas e o resto? Eles não vão aprender que perder também faz sentido, não vai aprender no seu dia a dia. At razer a aprendizagem deles da educação física para o seu dia a dia. Eu acho que o sentido da educação física é esse também. É fazer essa ligação das aulas de educação física com a vivência diariamente.

Pesquisadora: Quais são os documentos utilizados como base ou diretriz para o planejamento de suas aulas?

Docente 4: Esse ano, eu utilizei muito o mapa e a BNCC mesmo. Tá. E o mapa que o Estado libera, eu cheguei a pegar algumas aulas, eu achei algumas aulas bem legais lá.

Pesquisadora: Na prática, você consegue realizar os objetivos e orientações propostos nesses documentos?

Docente 4: Nem sempre.

Pesquisadora: O que te impede?

Docente 4: Existem algumas, assim, por exemplo, às vezes eu quero propor uma atividade que a escola não disponibiliza material suficiente, quantidade suficiente, aí a gente tem que ficar adaptando, aí às vezes você quer fazer um tipo de atividade que você tem que ter todo um cuidado, né, pra adaptar em relação ao material, em relação à quantidade de alunos, porque as turmas costumam ser grandes, né? Certo. E assim vai.

Pesquisadora: E como que você acha que tá a motivação dos alunos com as aulas de educação física?

Docente 4: Para o ensino médio e pro EJA, é assim, quem gosta, gosta, pega e faz mesmo, todas as propostas. Agora, os que não gostam, aí quer ficar mexendo em celular, quer ficar parado, né, não quer fazer de forma alguma. O que eu tento fazer é trazer esses alunos pro movimento de alguma forma, né? Eu tento pedir algum auxílio ou em relação a... Às vezes você sabe mais isso, chama o seu colega pra ajudar, né, na forma de organizar as aulas. Eu tento fazer com que o máximo participe, mas todos é praticamente impossível.

Pesquisadora: Quais os limites e possibilidades do ensino de educação física enquanto disciplina da área de linguagens?

Docente 4: Não, eu não vejo limite, não. Eu acho que pode ser trabalhado tudo. Mesmo enquanto ela pertencia na área de saúde, a gente pode usar a questão, por exemplo, de doenças, da bulimia, da anorexia, por exemplo, na área de linguagens. Pra mim isso é tranquilo.

Pesquisadora: Em seu planejamento, quais conteúdos são utilizados para o ensino da educação física relacionando-os à Linguagem?

Docente 4: Olha, por exemplo, eu trabalhei as lutas brasileiras e eu achei legal porque eu acho que traz toda uma cultura, toda uma expressão, né? É uma luta tipicamente brasileira em que os alunos se envolveram bastante. Então, assim, eu acho que tem a ver, isso eu acho que tem a ver com a área da linguagem. Eles fizeram um trabalho pra mim relacionados a todas as lutas brasileiras, mas eu foquei na marajoara, que é uma luta tipicamente brasileira.

Pesquisadora: Pra você, a linguagem possui relação com todos os conteúdos da educação física?

Docente 4: Olha... Pra mim, todos participam da linguagem. Não sei diferenciar, assim, qual que não seria, pensando aqui. Não sei. Pra mim, todos participam da linguagem.

Pesquisadora: Gostaria de acrescentar algo ou retornar a alguma questão?

Docente 4: Não, em relação à prática, a gente aprende vivenciando mesmo. É na realidade, né? Porque a gente aprende muita coisa na faculdade e quando você cai na prática, você percebe que não é bem assim. É o choque de realidade, porque quando você está na faculdade, é tudo muito bonito, né? Tudo muito legal, tudo muito lindo. Tudo é lindo. É, tudo é lindo. Quando a gente liga na prática, além de se lidar não só com os alunos, você tem que lidar com a instituição, com os colegas, com tudo ali. É um conjunto que você não é preparado na faculdade para isso, né.

Transcrição da entrevista com a Docente 5

Data: 22 de agosto de 2025.

Pesquisadora: Qual a sua formação?

Docente 5: Então, eu me formei na Universidade Salgado de Oliveira, em 2012 e 2013, com licenciatura de bacharelado, e em 2016 eu fiz a minha primeira especialização em Educação Física Escolar, que foi no IFET, e depois eu fiz a especialização na Universidade Federal, na área de Educação Física Escolar também.

Pesquisadora: O que você entende por Educação Física?

Docente 5: O que eu entendo com Educação Física? Então, Educação Física, ela vai trabalhar as práticas corporais, né...E isso independente se for na área escolar ou em ambiente de academia. Então, assim, ela vai trabalhar o movimento, né...A interação social, a expressão corporal. Trabalha o movimento do corpo humano.

Pesquisadora: E qual a sua concepção de linguagem? E a sua concepção de linguagem corporal?

Docente 5: As duas vão estar trabalhando em conjunto, né? Que é a linguagem, assim, a Educação Física, ela tá dentro da área de linguagens porque ela trabalha justamente a linguagem corporal, através do movimento. Então, a gente faz essa junção justamente por causa..vamos supor...Ela trabalha justamente, como é que eu posso explicar? Dentro da... Ai, gente, outro dia mesmo eu expliquei, né? É porque a Educação Física está na área de linguagens porque ela expressa o movimento corporal, o movimento corporal, e trabalha a interpretação desse movimento. Eu entendo assim.

Pesquisadora: E de que forma você percebe a relação entre Educação Física e linguagem?

Docente 5: É a expressão através do movimento, né? Dentro da...Nossa, difícil a pergunta, né? Como que eu vejo a Educação Física dentro da área de linguagens? A Educação Física... Então, o que que acontece? A Educação Física, ela pode desenvolver dentro da área de linguagens as habilidades cognitivas...É um exemplo, né? As habilidades cognitivas, motoras sociais, interação, expressão corporal. Eu acredito que seja isso.

Pesquisadora: A Educação Física no Ensino Médio encontra-se inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na Base Nacional Comum Curricular? Qual sua opinião sobre essa inserção?

Docente 5: Eu acho super importante, porque ela vai trabalhar juntamente com a língua portuguesa, a inglesa, né? Que hoje, dentro do ensino médio, agora tem aquela questão do... Como é que fala?...Itinerários... Então, a gente consegue fazer até um trabalho em conjunto, junto com as outras disciplinas. Entendeu? Porque a gente trabalha em conjunto, né?

Pesquisadora: Entre as abordagens ou teorias pedagógicas da Educação Física qual estaria associada à sua prática de ensino? Por que você entende que esta seja a sua abordagem ou teoria utilizada?

Docente 5: Olha, eu vou ser bem sincera nessa pergunta. Sabe por quê? O que acontece? É...Como eu estou sempre mudando de escola, cada escola que a gente chega, a gente vê uma percepção diferente. A gente não consegue trabalhar...Eu não consigo ter uma continuação do conteúdo... Então, eu analiso a escola e vejo o que dá para me desenvolver ali no momento. Então, realmente, fica uma pergunta meio difícil de responder. Porque eu não consigo dar continuidade. Entendeu? O que acontece? Eu trabalhei muito tempo...

Eu trabalhei muito tempo com...Na época, eram oficinas. Então, eu não cheguei a pegar muito a área da educação física, assim. Eu não conseguia ficar...Eu pegava grafite, essas coisas. Eu comecei a pegar mesmo, regular, tem pouco tempo. Tem pouco tempo, né? O que que acontece...Eu vou ser bem sincera. Eu sinto uma certa dificuldade em... Sinto, assim, que eu siga a risca o que vão supor...Primeiro ao

quinto do fundamental.... Por que eu falo isso? Eu não sinto...Ah, eu vou começar com jogos esportivos, por exemplo. Ou vou começar com dança, com ginástica. Eu não tenho esse...Entendeu? Como eu comecei a pegar? Geralmente, eu começo com jogos de brincadeira....Depende... Entendeu? Eu não...Geralmente, eu começo com jogos de brincadeiras. Mas, a partir dali, eu vou ficar observando... Eu trabalho com essa percepção...Lógico, eu sei que está errado...(pausa)... Aí, no caso, eu estava falando que eu sei que é errado eu fazer dessa forma, sabe?

Pesquisadora: Por que que é errado?

Docente 5: Não acho. Não é que...A palavra certa não seria essa, errado. Mas, assim... Eu vejo um déficit, sim, principalmente no ensino fundamental 1, em relação à coordenação motora, habilidades motoras, essas coisas...Então, eu tento buscar ali dentro dos jogos, nas brincadeiras, circuito... esse aprendizado, entendeu? Por isso que eu começo, geralmente, com jogos de brincadeiras. Então, eu não sei se está dentro, assim, vamos supor, do primeiro semestre, por exemplo, do segundo semestre... Não. Eu vou seguindo de acordo com o que eu vejo na escola.

Pesquisadora: Quais são os documentos utilizados como base ou diretriz para o planejamento de suas aulas?

Docente 5: Meu cérebro...(risos) Nossa, agora é sério. O que acontece? Agora eu peguei lá no (nome da escola), né? Eu te falei que eu voltei lá para o Magalhães. Foi a primeira escola durante esses dez anos de estado que me ofereceu escolher o livro didático na escola. Na verdade, assim, a gente... Toda vez que eu ia buscar o livro, ah, ou não tem, ou então fica com... Entendeu?Tem uma desculpa ali e tal. Então, assim, foi a primeira escola que me ofereceu falando assim...a gente está com os livros ali, você pode fazer escolha, vai ser para o ano que vem, mas você pode ajudar a fazer essa escolha e tal, editora, esse negócio todo. Então, assim, é uma situação que, como se diz, através do livro a gente consegue também ter um acompanhamento, né? De como proceder.

Pesquisadora: Qual o conteúdo desse ensino médio que você está dando atualmente?

Docente 5: Então, sempre que a gente pergunta, assim, o que vocês tiveram na educação física, até a professora...Nada. Não foi ensinado. Ah, pega a bola e vai lá

para a quadra, né? Essa sempre é a maioria das respostas que a gente tem. Mas... O tabuleiro...Assim, não com todas as turmas. Eu sei que... Todo mundo que gosta de xadrez, que na época que eu trabalhei em 2022 lá, eu dei jogos de tabuleiro e ensinei xadrez eles. Então, desde a época que eu dei aula lá em 2022, eles pararam de jogar. Aí, como eu voltei para a escola, porque eu tive a oportunidade de voltar esse ano, aí eles pediram que eu retomasse com xadrez. Eles queriam, né?Até participar do Liga X, mas esse ano não deu nem mais tempo de inscrever eles. Aí tem turma que eu estou trabalhando mais jogos coletivos. Mas, assim, eu vou ser sincera, tem turma que não quer fazer realmente...Que não quer fazer realmente nada, nada, nada. Quer ficar sentado mesmo, com o celular e tal. E aí, como eu cheguei agora, né?Praticamente quase que... No final do ano, fica um pouquinho mais difícil, mas eu ainda vou... Tentar ver se eu consigo introduzir alguma coisa com eles lá.

Pesquisadora: O que você acha que te impede de você conseguir realizar uma abordagem que você considera apropriada numa escola pública?

Docente 5: Eu acredito que não seja assim tão aplicável na prática...Justamente por eu ter essa... Cada momento tem um lugar. Entendeu.

Pesquisadora: Quais os limites e possibilidades do ensino da Educação Física escolar enquanto disciplina da área de Linguagens? Poderia citar exemplos?

Docente 5: Ela é bem ampla, né? Porque a todo momento o corpo fala, né? Ele se expressa. Então, se você está trabalhando todos os conteúdos ali, que sejam jogos cooperativos, dança, sei lá, lutas, isso aí está a todo momento o corpo que está falando. Entendeu? Ele está se expressando.

Eu acredito que seja isso. Ele se expressa através do movimento, né? Vamos supor, você pode usar até mesmo as imagens para demonstrar para os alunos. Isso aí é uma forma de linguagem, né? Então, assim...Eu acredito que seja isso. É difícil, né? Responder assim, né? A gente fica... A gente faz com tanta naturalidade as coisas que a gente, na hora que vai responder.

Pesquisadora: Em seu planejamento, quais conteúdos são utilizados para o ensino da Educação Física relacionando-os à linguagem?

Docente 5: Passa essa pergunta.

Pesquisadora: Para você, a linguagem possui relação com todos os conteúdos da Educação Física? Explique.

Docente 5: A educação física trabalha a expressão corporal do movimento... Sim. Ai, por quê?... Então, eu acho porque a linguagem está associada com todos os conteúdos da educação física... Ela está associada com todos os conteúdos da educação física porque acredito que todos os conteúdos leva a algum tipo de expressão corporal...Que trabalha tanto cognitivo, interação social, movimento corporal, enfim. Acredito que seja isso. Arte motor, habilidades motor, coordenação, interação, é isso.

Pesquisadora: Gostaria de acrescentar algo ou retomar alguma questão?

Docente 5: Não.

Transcrição da entrevista com o Docente 6

Data: 05 de setembro de 2025.

Pesquisadora: Qual a sua formação?

Docente 6: Eu formei, foi em 2009, na Universo, Morro da Glória, e aí depois eu fiz a pós-graduação em treinamento esportivo, em 2011, e eu só tenho a pós. Aí em 2011 eu fiz o concurso, passei em um do estado, aí assumi em 2016, e eu passei em outro em 2017, que eu assumi esse ano. Uns 10 anos, mais ou menos, em escola pública, né.

Pesquisadora: O que você entende por educação física?

Docente 6: Eu acho que, na minha opinião, a educação física, eu acho que é um conjunto de... É um conjunto de coisas, porque tipo assim, não é só a parte física, mas também não é só a parte mental, eu acho que engloba tudo, entendeu... Eu acho que...Dá pra você trabalhar em educação física, tipo assim, tanto na matemática, nos cálculos, no jogo de basquete, na física, eu acho que é interdisciplinar, das matérias com a educação física.

Pesquisadora: Qual a sua concepção de linguagem?

Docente 6: Eu acho que a linguagem, eu acho que é uma forma de comunicação, né?

Pesquisadora: De que forma você percebe a relação entre Educação Física e linguagem?

Docente 6: Então, porque querendo ou não, você precisa, todo esporte, toda atividade, a gente tenta trabalhar de forma, tipo assim, englobando todos os alunos. Porque na escola pública tem muita diferença, tipo assim, tanto fisicamente de aluno, de renda, entendeu? Aí a gente tenta trabalhar a educação física de uma forma onde você possa englobar todo mundo. E eu acho que a linguagem, tipo assim, ajuda na forma com que você passa as informações para os alunos e tenta englobar o máximo dos alunos para eles realizarem as atividades.

Pesquisadora: A Educação Física no Ensino Médio encontra-se inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na Base Nacional Comum Curricular? Qual sua opinião sobre essa inserção?

Docente 6: Então, porque tipo assim, eu acho que ela poderia, a educação física, eu acho que ela poderia, tipo assim, em qualquer área ela se encaixa. Tudo depende da forma com que você trabalha. Entendeu? Porque qualquer área eu acho que ela se enquadra. Não é só na área de linguagem, só na área de exatas, eu acho que qualquer área ela se encaixaria. Trabalhando de forma diferente, obviamente.

Pesquisadora: Entre as abordagens ou teorias pedagógicas da Educação Física qual estaria associada à sua prática de ensino? Por que você entende que esta seja a sua abordagem ou teoria utilizada?

Docente 6: Então, assim, nome específico eu não vou lembrar. Mas eu tento ao máximo, tipo assim, trabalhar de forma com que englobe todos os alunos, entendeu? Que tenha a menor diferença possível. E que seja atividades em que os alunos vão ter interesse de fazer. Porque, tipo assim, a educação física ela é muito ampla. Aí, às vezes, você vai trabalhar, por exemplo, futebol americano com os alunos. Eles não têm interesse, entendeu? Às vezes você trabalha um basquete. Eu trabalhei com essa semana aqui. Eu trabalhei o basquete adaptado, que é com cadeira de roda. E eles já se interessaram. Eu acho que, tipo assim, a educação física, ela...Eu acho que você, tipo assim, você deu uma atividade. Você viu que ela não rendeu na turma? Eu acho que você não precisa ficar focando porque você acaba perdendo o interesse dos alunos. Então, às vezes, você fez uma aula. Você

tem que ter o feeling de, tipo assim, ó, não rendeu. Aí, na outra, ou você muda a atividade ou você faz uma adaptação em cima daquela atividade, entendeu?

Pesquisadora: Como você procede metodologicamente e organiza a sua aula que justifique a escolha da referida abordagem?

Docente 6: Então, normalmente, é tipo assim, a gente divide os 10 minutos iniciais para explicar como que vai ser a atividade, entendeu? E se vai ser dentro da aula, se vai ser na quadra. E, primeiro, a teoria. Assim, como que elas vão se comportar, se vai ser em grupo, se vai ser individual, se vai ser competição, se vai ser... E, depois, a gente vai para a quadra e a gente faz a atividade lá. E, normalmente, tipo assim, eu tento negociar com eles porque, tipo assim, ó, faltando 15 minutos. Então, se fizer a atividade, eu libero a aula livre. Entendeu? Porque o pessoal do ensino médio, eles vivem muito na base da troca. Entendeu? Se você chegar, assim, pô, ó, hoje vai ser uma aula inteira só de vôlei. Aí muitos não vão querer fazer. Aí, às vezes, você negociando e eles já ficam na cabeça. Ó, professor, quanto tempo que falta? Ó, falta 10 minutos para ser aula livre. Aí você consegue interagir com eles. Negociar.

Pesquisadora: Então, assim, para você saber qual conteúdo você vai trabalhar, né? Aí você pergunta previamente para eles, no início do ano, o que eles gostam de fazer.

Docente 6: Então, a gente tenta dividir mais ou menos, por exemplo, o primeiro bimestre, trabalhar esportes em grupo. Aí, no segundo, trabalhar esportes de rebatida. Entendeu? A gente tenta dividir o planejamento, tipo assim, os quatro bimestres, até para não trabalhar uma coisa só, um esporte só. E, tipo assim, não ser uma aula, todo dia ser só uma aula coletiva ou todo dia ser a aula individual. A gente tenta mesclar o máximo para, tipo assim, vou, por exemplo, semana passada foi aula de basquete, adaptado. Aí, já terça-feira, já foi um campeonatinho de dama. Entendeu? A gente tenta, tipo assim, variar o máximo. Aí, semana é retrasada, foi parkour. Aí, cada, praticamente, tipo assim, cada dia, a gente tenta fazer uma atividade diferente.

Pesquisadora: Quais são os documentos utilizados como base ou diretriz para o planejamento de suas aulas?

Docente 6: Então, é BNCC. Isso a gente manda para a escola, tem o plano de curso que fala. Isso, no começo do ano, a gente tem que mandar para a secretaria, tipo assim, o que a gente vai trabalhar em cada bimestre. Entendeu?

Pesquisadora: Então, você se baseia na BNCC.

Docente 6: Sim. Mas isso é, tipo assim, às vezes dá e às vezes não dá. Entendeu? Assim, porque dá muita variedade. Uma turma do terceiro ano para outra turma do terceiro ano, às vezes é totalmente diferente. Entendeu? E quanto mais velho, parece que, tipo assim, tem mais obrigações, aí já começa a namorar, aí é hormônio, aí celular, apesar que não pode, mas usa. Aí, quanto mais velho, menos interesse que eu percebo que eles têm nas aulas.

Pesquisadora: Na prática, você consegue realizar os objetivos e/ou orientações propostos nesses documentos?

Docente 6: Sim. Assim, a médio prazo, assim, do início até no final do ano, isso é, tipo assim, com certeza, sabe? Às vezes, você pega, assim, semanalmente. Às vezes, você não consegue. Mas, se você pegar de médio a longo prazo, assim, você consegue trabalhar, tipo assim, igual os meninos dos oitavos. Há pouco tempo atrás, eles não sabiam o que era esquerda e direita, lateralidade, não sabem, entendeu? Aí, outro dia, eu fiz uma atividade e eles já aprenderam. Então, assim, a médio e longo prazo, dá para desenvolver com os alunos.

Pesquisadora: Na sua prática no ensino médio, qual é a maior dificuldade que você enfrenta?

Docente 6: Então, eu acho que é a falta de interesse dos alunos. Porque o que eu vejo é, igual eu tinha te explicado, a maioria faz senai e senac à tarde, por exemplo, e eu trabalho de manhã. Aí, a maioria já vai, por exemplo, de botina, já vai de calça jeans, e aí não querem suar, eles não querem levar uma camisa diferente para fazer aula, depois trocar. Eu deixo, tipo assim, lá no chuveiro, pode tomar banho e tudo, mas eles não querem. Aí, alguns já namoram, aí não querem ficar suados para a namorada.

Pesquisadora: Você trabalha com os itinerários formativos no Ensino médio?

Docente 6: Peguei no ano passado.

Pesquisadora: E como que foi sua experiência com itinerários?

Docente 6: Então, o ano passado, eu peguei projeto de vida. Então, não foi muito bom, não. Até porque, tipo assim, como eu já lidava com os alunos, eles são meus alunos desde o sétimo ano, oitavo ano. Aí, eu trabalhei com eles no segundo ano. Aí, você começa a pegar muita intimidade com os alunos. Aí, às vezes, você está falando sério dentro do estado de aula, e eles acham que tudo é brincadeira. Entendeu? Eu acho que, tipo assim, um ano o professor pegou uma turma, no outro, preferencialmente, o ideal seria não pegar aquela turma, porque aí você perde um pouco o vínculo com aquela turma, entendeu? Aí, na outra escola, eu estou com uma turma lá desde o quarto ano. E aí, eles vão formar agora no terceiro ano. Aí, você já pega muita intimidade com eles. Aí, eles acham, vou fazer hoje o que é o Rodrigo. Vou fazer isso que o Rodrigo está fazendo. Entendeu? Aí, eu acho que é bom, às vezes, mudar de um ano para o outro, outro professor, porque aí a metodologia é diferente, o jeito de lidar com eles é diferente, entendeu? Aí, eu acho por isso que o ideal seria... Mas a maior dificuldade mesmo é o desinteresse deles.

Pesquisadora: Você acha que o desinteresse é só pelas aulas de educação física?

Docente 6: Em geral, porque no conceito de classe, a maioria é os mesmos problemas.

Pesquisadora: Quais os limites e possibilidades do ensino da Educação Física escolar enquanto disciplina da área de Linguagens? Poderia citar exemplos?

Docente 6: Eu acho que, sinceramente, não só na parte da educação física, eu acho que até para as aulas serem mais interessantes, eu acho que seria legal fazer essa interdisciplinaridade, sabe? Não trabalhar uma coisa separada. Porque, no final, a maioria das coisas, uma está interligada à outra. Então, eu acho que o mais importante é... Eu acho que o importante é... Tentar trazer tudo junto. Não separar. Entendeu?

Pesquisadora: O que você entende por linguagem corporal?

Docente 6: Então, linguagem corporal. Por exemplo, o jeito que a pessoa senta, a forma que ela fala, que ela explica, o jeito de andar, o jeito que ela come, entendeu? O jeito que ela reage com uma derrota. Na outra escola, eu estou como um aluno autista. A gente está trabalhando com ele agora, ele aprender a

perder. Quando ele perde, ele sai nervoso, batendo porta, tudo. E a gente tem que explicar para ele que ali não tem nenhum craque. Todo mundo está ali para aprender. Ganhando ou perdendo, todo mundo vai voltar a passar de aula, todo mundo vai ter que estudar, ninguém é o Neymar da vida, entendeu? Mas isso é um trabalho de médio a longo prazo. Mas está funcionando. O que a gente pegou ele de fevereiro até agora, ele já deu uma evolução boa, mas ainda tem muita coisa.

Pesquisadora: Em seu planejamento, quais conteúdos são utilizados para o ensino da Educação Física relacionando-os à linguagem?

Docente 6: (Pausa longa)...Um que eu trabalhei com eles que eu acho que está relacionado. Igual, por exemplo, os esportes adaptados. Eu já trabalhei com eles, o futebol à cega, que usa uma vendinha, e esse teria que trabalhar, uma pessoa dando a mão para o companheiro. E esse ter que fazer o gol, o esporte adaptado, esse de futebol. E o último que eu fiz agora, do basquete adaptado também, eu acho que tem a ver também com a parte de Linguagens. Entendeu.

Pesquisadora: E por quê?

Docente 6: Então, principalmente, eu acho pela inclusão. Entendeu? Eu acho que os alunos, eles têm, ainda mais agora a escola aqui, mais para a periferia, ainda tem muita diferença. Por exemplo, um menino mora em tal bairro, não vou conversar com ele, esse mora em tal bairro, não vou conversar com ele. Algumas atividades assim, você acaba juntando os alunos, sabe? Partindo para a parte de... Eles se formam realmente em uma turma. Entendeu? Eu acho que tem a ver com a parte de linguagens em relação a isso.

Pesquisadora: Para você, a linguagem possui relação com todos os conteúdos da Educação Física? Explique.

Docente 6: Sim, eu acho que praticamente todos. Eu acho que todos os jogos, é... esportes, ginástica, eu acho que tudo está relacionado à parte de linguagens.

Pesquisadora: Por quê?

Docente 6: Porque tudo envolve o movimento, tudo envolve a postura, tudo envolve, independente do esporte ou do jogo, tudo envolve o pensamento. Eu acho que a linguagem corporal, eu acho que tudo relacionado à área de esporte, de jogos, uma coisa está dentro da outra da linguagem corporal. Por exemplo, o atletismo. Tem a

ver com a linguagem corporal também, que o atleta, o tamanho dele, pequeno, grande, a passada dele, a postura da coluna, se tem escoliose, se tem cifose. É tipo assim, é um conjunto de coisas que eu acho que está diretamente relacionado à linguagem corporal.

ANEXO A – Roteiro para entrevista semi-estruturada

- 1 - O que você entende por Educação Física?
- 2 - Qual sua concepção de linguagem?
- 3- De que forma você percebe a relação entre Educação Física e linguagem?
- 4- A Educação Física no Ensino Médio encontra-se inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na Base Nacional Comum Curricular? Qual sua opinião sobre essa inserção?
- 5- Entre as abordagens ou teorias pedagógicas da Educação Física qual estaria associada à sua prática de ensino? Por que você entende que esta seja a sua abordagem ou teoria utilizada?
- 6- Como você procede metodologicamente e organiza a sua aula que justifique a escolha da referida abordagem?
- 7- Quais são os documentos utilizados como base ou diretriz para o planejamento de suas aulas?
- 8- Na prática, você consegue realizar os objetivos e/ou orientações propostos nesses documentos?
- 9- Quais os limites e possibilidades do ensino da Educação Física escolar enquanto disciplina da área de Linguagens? Poderia citar exemplos?
- 10- Em seu planejamento, quais conteúdos são utilizados para o ensino da Educação Física relacionando-os à linguagem?
- 12- Para você, a linguagem possui relação com todos os conteúdos da Educação Física? Explique.
- 13- Gostaria de acrescentar algo ou retornar a alguma questão?