

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Danuza Cristina da Silva Moraes

O Planejamento Pedagógico em Educação Física e a Implementação das Diretrizes
Curriculares: um estudo de caso em uma escola estadual de Juiz de Fora – MG

Juiz de Fora
2026

Danuza Cristina da Silva Moraes

O Planejamento Pedagógico em Educação Física e a Implementação das Diretrizes

Curriculares: um estudo de caso em uma escola estadual de Juiz de Fora – MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Ayra Lovisi Oliveira

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)

da Silva Moraes, Danuza Cristina .

O Planejamento Pedagógico em Educação Física e a Implementação das Diretrizes Curriculares: : um estudo de caso em uma escola estadual de Juiz de Fora – MG / Danuza Cristina da Silva Moraes. -- 2026.

189 f.

Orientador: Ayra Lovisi Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Planejamento Escolar; . 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Currículo Escolar. 4. Currículo Referência de Minas Gerais. I. Lovisi Oliveira, Ayra, orient. II. Título.

Danuza Cristina da Silva Moraes

O Planejamento Pedagógico em Educação Física e a Implementação das Diretrizes Curriculares: um estudo de caso em uma escola estadual de Juiz de Fora – MG.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 13 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Ayra Lovisi Oliveira - Orientador
UFJF

Prof(a) Dr(a). Wilson Alviano Júnior
UFJF

Prof(a) Dr(a). Mariana Cristina Borges Novais
IF Sudeste MG

Juiz de Fora, 10/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Ayra Lovisi Oliveira, Professor(a)**, em 13/07/2026, às 10:24, 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 **Wilson Alviano Junior, Professor(a)**, em 13/07/2026, às 11:05, 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 **Mariana Cristina Borges Novais, Usuário Externo**, em 03/08/2026, às 11:33, 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 **3022546** e o código CRC **B4064325**.

À Laís Moraes, amor de mãe.

AGRADECIMENTOS

Finalmente chegou o tão sonhado momento! Só quem conhece a luta de fazer um mestrado, sabe o quanto é emocionante poder agradecer às pessoas que estiveram ao nosso lado durante o caudaloso rio da vida. Meus olhos se enchem d'água e o coração de gratidão!

Agradeço, primeiramente, a Deus! Obrigada, Senhor, por sempre me fortalecer e cuidar de mim. A Jesus, meu Mestre guia, e aos meus irmãos espirituais, por toda proteção e intuição.

À minha filha Laís, razão do meu viver, por sempre me incentivar e dizer que eu iria conseguir! Filhota, foi por você! Obrigada por entender minhas ausências, mesmo quando elas te doíam. O seu amor será sempre o combustível da minha vida. Te amo eternamente!

À minha mãe Nilcéa, pelas palavras de apoio, cuidado e amor nos momentos em que eu precisei! Ao meu irmão Darvison e minha cunhada Izabella, que me deram meus sobrinhos Pedro, Nina e Sofia, que me enchem de alegria.

Às minhas amadas “mãezinhas”: minha orientadora, Ayra Lovisi, e minha ASA, Amélia Gabriela Thamer. Ayra, obrigada por ser o meu farol nessa caminhada, por todos os seus ensinamentos, por sua disponibilidade, pelo seu olhar atento ao texto e por sua sensibilidade com minhas dificuldades. Gabi, você que esteve desde o início ao meu lado, semana a semana, obrigada por seu carinho e sua amizade, por me guiar de forma tão generosa e segurar a minha mão nos momentos de desespero e dizer: “Gata, respira!”. Minha eterna gratidão a vocês duas!

Aos professores da banca de defesa, Wilson e Mariana, pela disponibilidade e pelas importantes considerações. Ao amigo Moacyr, pela gentileza em compartilhar comigo, na etapa da qualificação, seus conhecimentos que, certamente, enriqueceram essa dissertação.

Aos dedicados professores e tutores do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Obrigada pelos ensinamentos, paciência e cuidado nessa caminhada.

Aos inesquecíveis amigos da turma 2023, especialmente à Carol, Cris Saraiva e Leandro, que foram mais do que simplesmente “colegas”, foram presença e suporte nas horas mais difíceis. Guardo cada um no meu coração.

Ao meu amado e eterno grupo G11-B, presentes enviados por Deus. Amigos que compartilharam comigo as batalhas, o cansaço, as angústias, mas também os momentos mais lindos e verdadeiros dessa jornada chamada mestrado. À Dani, por sua doçura e carinho; ao Danilo Júnior, por sua alegria contagiante e leveza; ao Denilton, por seu ciúme conosco e cuidado; ao Danilo Freire, por sua proteção e cumplicidade. Amo imensamente vocês!

Às minhas famílias Silva e Moraes, pela torcida e orações. De um modo particular, ao Flávio, Kênia e Heitor, por serem abrigo nos momentos difíceis e pelo amor constante.

À família Dutra Lopes, por continuarem sendo minha família. Com carinho especial ao Jerônimo e Simone, que cuidaram com todo amor da minha filha nos momentos em que eu precisei me ausentar.

À Maritza, minha melhor amiga de infância e comadre, pelos incontáveis momentos especiais, regados de amor, risos, choros, festas, viagens e de partidas de buraco! À Lulu, Ravi, Igor, Nay, Celinha e Marta, por serem a família que eu escolhi ter!

Aos amigos da Uikibiu, pelas lembranças mais animadas e momentos de amizade.

Aos amados amigos do CTU, à Potyra e Lucienne, por permanecerem sempre juntas a mim, sendo as melhores parceiras de risadas e confidências; e ao meu grande amigo Lucas Soares, por sempre me proporcionar momentos de leveza e me acolher nos melhores abraços.

Às inseparáveis amigas de faculdade, Michele, Mônica, Paula, Rackel, Ronária e Vanessa, por serem as minhas irmãs de alma, meu porto seguro, amor constante, e ser tornarem tão essenciais em minha vida.

Às minhas ex-parceiras e sempre amigas, Annelise Paiva e Nézia, que mesmo estando longe se fazem tão presentes, preenchendo meu coração de gratidão pela amizade sincera.

Às amigas de trabalho, Mariana Fonseca, Michele Gomes, Michelle Duarte e Wânia, pelos abraços que sempre me transmitiram força. Ao parceiro de luta diária, Daniel Lucena, pelas constantes trocas e aprendizados, e por dividir comigo as angústias dessa caminhada.

Aos amigos da escola Fernão Dias Paes, com carinho especial ao Allony, Dani Paixão, Lucas, Luiz Rogério, Maria Luiza, Mariana Flores e Shirlei, por me inspirarem com tanta sabedoria e alegrarem os meus dias.

Aos trabalhadores e palestrantes do Centro Espírita Fé e Caridade, por me abastecerem com as melhores energias e mensagens de fé, que sempre chegavam quando era necessário.

A todos os professores e gestores respondentes dessa pesquisa, pela disponibilidade, atenção e apoio ao longo dessa dissertação. Aos meus alunos, pelos milhares de abraços e demonstrações de carinho, mesmo quando a minha paciência era pequena.

À minha médica, Gabriela de Jorge, pela escuta e cuidado em um dos momentos mais difíceis da minha vida e que, carinhosamente, me tranquilizou com sua orientação e atenção.

E, por fim, mas não menos importante, ao meu grande companheiro, meu Príncipe, o cachorrinho mais amável e parceiro que alguém poderia ter. Pipi ficou ao meu lado nas infinitas horas de estudos, tarefas e trabalhos. Chegou quando eu menos queria, mas Deus sabia que era quando eu mais precisava.

A todos vocês, meu muito obrigada!

“De nada valem as boas ideias, se não vierem se converter em ações que as ponham em prática”.

Heloisa Lück

RESUMO

A Educação Física (EF) é um componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica da escola, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Homologada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental estabelece diretrizes que norteiam a construção dos currículos de cada rede escolar. Em Minas Gerais, alinhado à BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) orienta escolas e docentes tanto na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) quanto na construção dos seus planejamentos. De tal modo, entendendo ser o planejamento pedagógico um instrumento de afirmação da EF no âmbito escolar, surge a questão norteadora: De que forma as diretrizes curriculares propostas pelos documentos de referência direcionam os planejamentos pedagógicos dos docentes de EF? Todavia, diante do contexto da escola investigada, cujo nome fictício será E.E. Nuvem Rosa, são percebidos possíveis desafios que podem impactar no desenvolvimento dos planejamentos pedagógicos dos docentes de EF. Assim, o objetivo geral da pesquisa consiste em: Compreender como os docentes de EF da E. E. Nuvem Rosa estão incorporando as diretrizes curriculares estabelecidas pela BNCC e pelo CRMG em seus planejamentos e propor ações com vistas ao fortalecimento da gestão curricular da EF. Subdivididos, os objetivos específicos pretendem: a) identificar os aspectos da E.E. Nuvem Rosa que perpassam os planejamentos dos docentes de EF evidenciando seus espaços escolares, possíveis dificuldades enfrentadas, as possibilidades construídas, assim como expor as temáticas abordadas pelos diferentes professores de EF da escola; b) discutir como as diretrizes curriculares da BNCC e CRMG estão sendo implementadas na construção/elaboração do planejamento dos docentes de EF da escola lócus, fomentando uma reflexão crítica acerca da perspectiva analisada; c) propor ações no Plano de Ação Educacional (PAE) que auxiliem o fortalecimento do conteúdo curricular de EF e seu planejamento pedagógico no contexto escolar da E.E. Nuvem Rosa. Nesse sentido, a pesquisa se justifica pela necessidade de entender se os planejamentos de EF da escola pesquisada se constituem a partir das diretrizes preconizadas pelos documentos norteadores e de referência, para posterior contribuição de alternativas e estratégias que auxiliem no aprimoramento da elaboração e gestão desses planejamentos. Acerca da metodologia, essa se caracteriza por ser um caso de gestão com abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu em etapas distintas: primeira, a análise documental dos documentos de referência da BNCC e CRMG, assim como dos documentos norteadores da escola; segunda, a pesquisa bibliográfica sobre os conceitos de planejamento pedagógico e gestão escolar, pautando-se em autores como Libâneo (1990); Vasconcellos (2014); Lück (2000, 2009); e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); e terceira, realização de entrevistas semiestruturadas com professores de EF e gestores da escola. Outrossim, a análise de dados se pautou na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011) e, por meio dela, foi possível chegar aos principais achados da pesquisa. A partir desses, ocorreu a elaboração do PAE, cuja função é potencializar a realidade de um determinado ambiente profissional. Este foi estruturado a partir de quatro ações: encontros de alinhamento entre gestores, docentes de EF e os outros docentes da escola; formação continuada aos gestores e docentes de EF; (re)construção das diretrizes da EF no PPP da escola; e criação da “Coleção Pedagógica da EF”. Essas ações pretendem o enriquecimento das práticas pedagógicas da instituição pesquisada, fortalecendo assim a gestão curricular da EF.

Palavras-chave: Planejamento Escolar; Currículo Escolar; Base Nacional Comum Curricular; Currículo Referência de Minas Gerais.

ABSTRACT

Physical Education (PE) is a mandatory component of the curriculum integrated into the school's educational program, as established by the Law on Guidelines and Bases of National Education. Approved in 2017, the National Common Curricular Base (BNCC, in Portuguese) for Elementary and Middle Education establishes guidelines that support the development of curricula within each educational system. In Minas Gerais, aligned with the BNCC, the Minas Gerais Reference Curriculum (CRMG, in Portuguese) guides schools and teachers in both the development of the Political Pedagogical Project (PPP) and the development of their lesson plans. Thus, considering that pedagogical planning is an instrument for affirming PE within the school context, the guiding question arises: How do the curricular guidelines proposed by the reference documents direct the pedagogical planning of PE teachers? However, given the context of the school under investigation, referred to by the fictitious name E. E. Nuvem Rosa, challenges are identified that may affect the development of PE teachers' pedagogical plans. Therefore, the general objective of this study is to understand how PE teachers at E. E. Nuvem Rosa are incorporating the curricular guidelines established by the BNCC and the CRMG into their plans and to propose actions aimed at strengthening PE curriculum management. The specific objectives are: a) to identify the aspects of E. E. Nuvem Rosa that influence PE teachers' planning, highlighting their school environments, challenges faced, opportunities developed, as well as to present the topics addressed by the school's different PE teachers; b) to discuss how the curricular guidelines of the BNCC and the CRMG are implemented in the development of teachers' planning in the investigated school, fostering critical reflection on the perspective under analysis; and c) to propose actions in the Educational Action Plan (PAE, in Portuguese) that help to strengthen the PE curriculum content and their pedagogical planning within the context of E. E. Nuvem Rosa. This study is justified by the need to understand whether PE planning in the investigated school is based on the guidelines established by the official curricular documents and, subsequently, to contribute alternatives and strategies that may improve the development and management of such plans. Methodologically, this research is characterized as a management case study with a qualitative approach. Data collection was conducted in different stages: first, documentary analysis of the BNCC, the CRMG, and the school's PPP; second, a literature review on pedagogical planning and school management, based on authors such as Libâneo (1990), Vasconcellos (2014), Lück (2000, 2009), and Libâneo, Oliveira, and Toschi (2012); and third, semi-structured interviews with PE teachers and school administrators. Furthermore, data analysis was guided by Laurence Bardin's (2011) content analysis framework, through which the main research findings were identified. Based on these findings, the PAE was developed, whose function is to enhance the reality of a specific professional environment. The PAE was structured around four actions: alignment meetings involving school administrators, PE teachers, and other teachers; continuing professional development for administrators and PE teachers; the (re)construction of PE guidelines within the school's PPP; and the creation of the "PE Pedagogical Collection". These actions aim to enrich the pedagogical practices of the institution under study, thereby strengthening PE curriculum management.

Keywords: School Planning; School Curriculum; National Common Curricular Base; Minas Gerais Reference Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – As dez competências gerais da Educação Básica.....	27
Figura 2– Foto do Pátio Central da escola.....	60
Figura 3 – Foto de uma das Salas de Aula.....	60
Figura 4– Foto da sala de informática integrada a sala de leitura	61
Figura 5– Foto dos Locais de Armazenamento dos Materiais de EF	63
Figura 6 – Horário de uma Reunião de Pais com Remanejamento da EF.....	67
Figura 7 – Aula Conjunta de EF de Ginástica Natural	69
Figura 8 – Drive Compartilhado da E.E. Nuvem Rosa	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Áreas de Conhecimento do Ensino Fundamental	30
Quadro 2– Orientações Estabelecidas pelas Diretrizes da BNCC para a EF	344
Quadro 3 – Competências Específicas da EF na BNCC	355
Quadro 4 – Relação das Unidades Temáticas e seus Objetos de Conhecimento nos Anos iniciais do Ensino Fundamental	39
Quadro 5 – Orientações Estabelecidas pelas Diretrizes do CRMG para a EF	44
Quadro 6 – Competências Específicas da EF no CRMG	455
Quadro 7 - Tipos de Modificações das Habilidades de EF no CRMG.....	466
Quadro 8 – Comparativo dos Objetos de Conhecimento do Bloco 3º aos 5º anos Entre a BNCC e o CRMG.....	49
Quadro 9 – Horário das Aulas de EF do Ano de 2024	655
Quadro 10 – Perfil da Equipe Gestora Entrevistada na Pesquisa	1001
Quadro 11 – Perfil dos Professores de EF Entrevistados na Pesquisa	1022
Quadro 12 – Achados de Pesquisa do Eixo de Gestão Escolar	13939
Quadro 13 – Achados de Pesquisa do Eixo de Planejamento Pedagógico.....	1400
Quadro 14 – Ações Propostas para o PAE.....	1433
Quadro 15 – Relação dos Principais Achados e Ações Propostas para o PAE.....	1433
Quadro 16 – Componentes do Método 5W2H	1455
Quadro 17 – Ação 1: Encontros de Alinhamento entre Gestores, Docentes de EF e os Outros Docentes da Escola.....	146
Quadro 18 – Pautas dos Encontros de Alinhamento.....	14747
Quadro 19 – Ação 2: Formação Continuada aos Gestores e Docentes de EF	14949
Quadro 20 – Cronograma de Reuniões de Formação para os Gestores e Docentes de EF .	1511
Quadro 21 – Ação 3: (Re)construção das Diretrizes da EF no PPP da escola.....	1522
Quadro 22 – Ação 4: Criação da “Coleção Pedagógica da EF”	15454

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Quantitativo de Habilidades Específicas de EF na BNCC para Bloco de Anos Iniciais	366
Tabela 2– Quantitativo de habilidades específicas de EF no CRMG para o bloco de anos iniciais	477
Tabela 3- Número de Alunos Matriculados na E. E. Nuvem Rosa	58
Tabela 4 – Número de Aulas Referente aos Eixos Temáticos das Turmas Selecionadas do Turno da Manhã entre os anos de 2022 e 2024.....	700
Tabela 5 – Número de Aulas Referente aos Eixos temáticos das turmas selecionadas do turno da tarde entre os anos de 2022 e 2024.....	722

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB	Auxiliar de Serviço de Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CES	Centro de Ensino Superior
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DED	Diário Eletrônico Digital
EF	Educação Física
ISE	Índice Socioeconômico da Escola
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MREF	Movimento Renovador da Educação Física
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PAE	Plano Ação Educacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
RE	Regimento Escolar
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNIFAVENI	Centro Universitário Faveni

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	O PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DESCREVENDO AS DIRETRIZES ESTABELECIDAS E O CAMINHO PERCORRIDO PELA ESCOLA ESTADUAL NUVEM ROSA.....	25
2.1	ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS DIRETRIZES CURRICULARES	25
2.1.1	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas Orientações e Diretrizes para a Educação Física Escolar no Ensino Fundamental.....	26
2.1.1.1	<i>As Orientações e Diretrizes para o Componente Curricular de Educação Física na BNCC no Ensino Fundamental</i>	<i>32</i>
2.1.1.2	<i>As Competências e Habilidades na Educação Física segundo a BNCC no Ensino Fundamental.....</i>	<i>34</i>
2.1.1.3	<i>A BNCC e as Unidades Temáticas no Ensino Fundamental para o Componente Curricular de EF.....</i>	<i>37</i>
2.1.2	O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e suas Orientações e Diretrizes para a Educação Física Escolar no Ensino Fundamental.....	41
2.1.2.1	<i>As Orientações e Diretrizes para o Componente Curricular de EF no CRMG no Ensino Fundamental.....</i>	<i>43</i>
2.1.2.2	<i>As Competências e Habilidades da Educação Física no CRMG no Ensino Fundamental.....</i>	<i>45</i>
2.1.2.3	<i>Unidades Temáticas do Componente Curricular de EF no CRMG no Ensino Fundamental.....</i>	<i>48</i>
2.2	CAMINHO PERCORRIDO: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA E.E. NUVEM ROSA....	56
2.2.1	As evidências encontradas na E.E. Nuvem Rosa	65
2.2.1.1	<i>Desafios e Possibilidades do Planejamento Pedagógico da Educação Física na E.E. Nuvem Rosa</i>	<i>65</i>
2.2.1.2	<i>As Temáticas Abordadas nos Planejamentos dos Docentes de Educação Física da E.E. Nuvem Rosa</i>	<i>70</i>
3	ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DA E.E. NUVEM ROSA	75
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO: CONSIDERAÇÕES SOBRE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO E A GESTÃO ESCOLAR.....	75
3.1.1	Gestão Escolar e os Possíveis Reflexos nos Planejamentos Pedagógicos de EF..	76

3.1.2	Planejamento Pedagógico	83
3.1.2.1	<i>Relação entre Planejamento e Currículo</i>	87
3.1.2.2	<i>As Bases Epistemológicas nas Propostas Curriculares da Educação Física Escolar – Breve Histórico.....</i>	90
3.1.2.3	<i>As Diferentes Propostas Curriculares da Educação Física Escolar</i>	91
3.1.2.4	<i>O Planejamento em EF Enquanto Componente Curricular Inserido na Área de Linguagens.....</i>	93
3.2	METODOLOGIA DE PESQUISA	95
3.3	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	100
3.3.1	Apresentação do Perfil dos Entrevistados.....	100
3.3.2	Análise das Dimensões da Gestão Escolar que perpassam o Planejamento Pedagógico dos Docentes de EF na E.E. Nuvem Rosa.....	104
3.3.2.1	<i>Orientação e Acompanhamento do Planejamento da EF pela Gestão Escolar</i>	104
3.3.2.2	<i>Acesso e Elaboração do PPP da E.E. Nuvem Rosa</i>	109
3.3.2.3	<i>Momentos Coletivos para a Elaboração dos Planejamentos</i>	112
3.3.2.4	<i>Sobre Outras Demandas que Podem Perpassar o Processo do Planejamento Pedagógico.....</i>	114
3.3.3	Análise do Planejamento Pedagógico do Componente Curricular de EF da E.E. Nuvem Rosa a partir da Percepção dos Participantes da Pesquisa	120
3.3.3.1	<i>Planejamento Pedagógico: da Concepção ao Desenvolvimento das Unidades Temáticas da Cultura Corporal.....</i>	120
3.3.3.2	<i>Sobre os Documentos Utilizados como Referência no Planejamento Pedagógico e a Compreensão sobre a Educação Física Escolar Enquanto Componente Curricular da Área de Linguagens.....</i>	127
3.3.3.3	<i>A Importância da EF na Formação do Aluno, o Papel da Avaliação do Planejamento Docente Nesse Processo e a Luta por um Construir Coletivo em uma Gestão Democrática Participativa</i>	133
3.3.4	Considerações Sobre as Análises das Entrevistas.....	138
4	PROPOSTAS PARA FORTALECER A GESTÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA E.E. NUVEM ROSA: O PLANO DE AÇÃO (PAE).....	142
4.1	SOBRE O MÉTODO 5W2H.....	144
4.2	PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: DETALHAMENTO DAS AÇÕES	145
4.2.1	Ação 1: Encontros de Alinhamento entre Gestores, Docentes de EF e os Outros Atores da Escola.....	145
4.2.2	Ação 2: Formação Continuada aos Gestores e Docentes de EF.....	149

4.2.3	Ação 3: (Re)construção das Diretrizes da EF no PPP.....	152
4.3	A AVALIAÇÃO DAS AÇÕES PROPOSTAS NO PAE.....	156
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
	REFERÊNCIAS.....	161
	APÊNDICE A – HABILIDADES DA BNCC - BLOCO 3º AO 5º ANO.....	167
	APÊNDICE B – HABILIDADES DO CRMG – BLOCO 3º AO 5º ANO.....	169
	APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DOS DIÁRIOS ELETRÔNICOS DIGITAIS DAS TURMAS SELECIONADAS	175
	APÊNDICE D – ROTEIROS DE ENTREVISTAS.....	187

1 INTRODUÇÃO

O planejamento pedagógico ocupa um lugar central no processo educacional configurando-se como um elemento estruturante para a prática docente. No contexto da Educação Física, essa etapa assume um papel desafiador, pois além de dialogar com as diretrizes curriculares vigentes, refletido nos princípios da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Referência de Minas Gerais, precisa atender às especificidades do próprio componente curricular. De tal modo, necessita levar em consideração aspectos diversos, tais como: a estrutura física, os materiais e recursos pedagógicos disponíveis, o contexto social a qual a escola está inserida, assim como a abordagem metodológica adotada pelo professor desenvolvida a partir da sua concepção de Educação e Educação Física que perpassa pelo seu ideário de projeto de formação humana.

Para a realização de uma pesquisa de mestrado, seja profissional ou acadêmico, é necessário a escolha de um tema central em que o pesquisador tenha que se aprofundar nos seus estudos. Posso dizer que a minha motivação começou já nos tempos da graduação, a partir dos conhecimentos transmitidos pelos inesquecíveis professores de Didática que, de forma mágica, despertaram a minha vontade de seguir na Educação. Eles ressignificaram dentro de mim o entendimento de Educação Física Escolar e o seu papel formativo dentro da escola. Ensinares-me sobre a intencionalidade de um planejamento pedagógico sob a perspectiva das teorias críticas, de um modo especial, da abordagem crítico-superadora da EF.

Ao me deparar com o “chão da escola”, de imediato percebi a dificuldade da concretização dos planejamentos por mim elaborados. Por diversas vezes a frustração me consumia, mas o próprio tempo e prática me fizeram entender que o mais importante era a minha resistência ao senso comum quanto a função compensatória¹ e/ou utilitarista² das aulas de EF, não me deixando esmorecer no “desinvestimento pedagógico”³ e lutando contra o estigma de professor “rola-bola” (Silva *et al.*, 2010, p. 130). Não mais me considero adepta de apenas uma abordagem específica, seja ela, crítica ou pós-crítica, mas tenho como guia uma Educação cidadã e ética, que desperte em meus alunos a consciência de mundo e o seu papel crítico diante da realidade estabelecida.

¹ Segundo Marcelino (1987, apud Bracht, 1997) a função compensatória se relaciona a ideia de que a Educação Física colabora para compensar a insatisfação e alienação do trabalho intelectual em sala de aula.

² Segundo Marcelino (1987, apud Bracht, 1997) a função utilitarista se relaciona a ideia de que a Educação Física desenvolve a aptidão física voltadas para o mercado de trabalho.

³ Para Silva e Bracht (2012) o desinvestimento pedagógico se caracteriza quando o professor não apresenta pretensão maior do que ocupar seus alunos com alguma atividade, sem intencionalidade.

O meu trilhar junto a E.E. Nuvem Rosa teve início em 2018. Durante todos esses anos que pertenço ao grupo, sempre ouço comentários positivos sobre o desenvolvimento das minhas aulas perante ao espaço físico desafiador da escola. Acredito realmente que a estrutura de uma escola possa influenciar o planejamento das aulas, seja de EF ou de qualquer outro conteúdo curricular, mas um professor comprometido com a formação crítica e consciente de seus alunos não pode deixar que isso impossibilite o mesmo.

Desde a minha formação em 2007, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, até os dias de hoje, uma das minhas metas profissionais tem sido combater a ideia equivocada de que o componente curricular de Educação Física é menos relevante que os demais. Por isso considero ser essencial uma pesquisa voltada para o planejamento pedagógico, por entender ser essa a única via possível para uma afirmação da Educação Física enquanto área também responsável pela formação plena de um aluno.

Diversos estudiosos versam sobre a relevância social da Educação Física na formação dos estudantes, porém compactuo com o entendimento de Callai *et al.* (2019) que destacam o valor de proporcionar uma formação humana, que visa

(...) possibilitar aos alunos o conhecimento histórico-cultural produzido pela humanidade e as mudanças sociais que vêm ocorrendo durante a história e como isso influencia em seu dia a dia, em seus direitos e deveres enquanto um cidadão, que é possível se posicionar criticamente diante do mundo no qual se vive (Callai *et al.*, 2019, p. 10).

Para tal, necessário se faz valorizar os sujeitos como produtores e não apenas receptores de significações (Betti, 2018). Acredito, então, na importância de ser uma professora incentivadora dos alunos, proporcionando-lhes momentos de protagonismo e, principalmente, de reflexões que produzam o desejo constante de explorar novos conhecimentos. Uma professora incentivadora não apenas transmite conteúdos, mas inspira seus alunos a questionar, construir e se apropriar do processo de aprendizado.

Partindo desse olhar sobre a importância do planejamento pedagógico, emerge o contexto da presente dissertação, trazendo a necessidade de investigar como o currículo da escola em que leciono desenvolve a proposta curricular na área da Educação Física incorporando as diretrizes dos documentos de referência, isto é, a BNCC e o CRMG. E, diante de possíveis desafios existentes na unidade escolar, entender as estratégias e/ou entraves no desenvolvimento dessa proposta curricular nos planejamentos do grupo de professores do referido componente.

Com o intuito de apresentar o contexto escolar, necessário se faz a descrição de pontos relevantes. A escola pesquisada, cujo nome fictício será E. E. Nuvem Rosa, está situada na zona sul do município de Juiz de Fora. Possui uma infraestrutura antiga, mas que no atual ano da escrita deste trabalho está passando por uma reforma. A arquitetura contempla espaços limitados, sendo os espaços possíveis para o desenvolvimento das aulas de EF, o pátio central da escola, assim como as salas de aulas e sala de informática/biblioteca. Para atender todas as turmas, a escola conta com um corpo docente de EF que, de acordo com o ano, varia de três a quatro professores, entre efetivos e designados⁴. De tal forma, para cumprir a demanda da carga horária dos alunos, sempre haverá horários em que dois, ou mais, professores de EF, estarão ministrando aulas concomitantemente.

Outro ponto fundamental é apresentar os documentos de referência da E.E. Nuvem Rosa que se caracterizam pela BNCC e pelo CRMG. O primeiro documento traz em seu corpo um conjunto de diretrizes curriculares que devem nortear a construção dos currículos nos diferentes blocos de ensino (infantil, fundamental e médio). Sendo assim, cada Estado e/ou município precisou elaborar o seu currículo com base em tais diretrizes. Em Minas Gerais esse documento passa a ser chamado Currículo Referência de Minas Gerais (2018). O próprio CRMG explica sua relação com a BNCC:

Nesse sentido, a BNCC não se constitui como um currículo, mas, como uma referência que orientará as escolas brasileiras, com vistas à promoção de uma educação nacional embasada nos princípios éticos, políticos e estéticos e que assegure a formação humana integral, os direitos de aprendizagem de todos os estudantes ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Sua finalidade é orientar a construção dos referenciais curriculares de cada Estado/sistema de ensino e dos projetos político-pedagógicos das escolas, à medida que estabelece as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos estudantes ano a ano (Minas Gerais, 2018, p. 14).

Destarte, como orientado por esses documentos de referência, também faz parte desse ponto analisar e apresentar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, uma vez que este se configura como o principal documento norteador da instituição escolar quanto às orientações e as diretrizes estabelecidas aos planejamentos pedagógicos para o componente curricular de EF.

O PPP da E.E. Nuvem Rosa, tanto quanto a BNCC e o CRMG, estabelecem seis unidades temáticas que deverão ser abordadas ao longo do ensino da Educação Física no ensino fundamental, sendo elas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas

⁴ Termo utilizado para se referir aos profissionais contratados temporariamente na rede estadual de Minas Gerais.

corporais de Aventura. Os documentos enfatizam, ainda, a importância da EF na construção de valores como a cooperação, o respeito às diferenças e a promoção da saúde, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e ativos. Inserem, desta maneira, o componente curricular de EF na área de linguagens, uma vez que essa se torna responsável por auxiliar os alunos a compreenderem as diferentes leituras sobre a cultura corporal.

Diante do contexto escolar apresentado e das especificidades evidenciadas, surge a questão norteadora da pesquisa: De que forma as diretrizes curriculares propostas pelos documentos de referência direcionam os planejamentos pedagógicos dos docentes de EF? Com a intenção de responder a essa questão de pesquisa foram estabelecidos objetivos. Assim, temos como objetivo geral em compreender como os docentes de EF da E. E. Nuvem Rosa estão incorporando as diretrizes curriculares estabelecidas pela BNCC e pelo CRMG em seus planejamentos e propor ações com vistas ao fortalecimento da gestão curricular da EF.

Para tal, esse subdivide-se em três objetivos específicos que se configuram em: a) identificar os aspectos da E.E. Nuvem Rosa que perpassam os planejamentos dos docentes de Educação Física, evidenciando os espaços escolares, as possíveis dificuldades enfrentadas, as possibilidades construídas e as temáticas abordadas pelos diferentes professores de Educação Física da escola; b) discutir como as diretrizes curriculares da BNCC e CRMG estão sendo implementadas na construção/elaboração do planejamento dos docentes de EF da escola lócus, fomentando uma reflexão crítica acerca da perspectiva analisada; c) propor ações no Plano de Ação Educacional (PAE) que auxiliem o fortalecimento do conteúdo curricular de EF e seu planejamento pedagógico no contexto escolar da E.E. Nuvem Rosa. Assim, esta pesquisa pretende não apenas identificar desafios, mas também propor estratégias para potencializar o planejamento pedagógico na Educação Física, tornando-o uma ferramenta mais eficaz e alinhada às necessidades dos alunos e às demandas do currículo escolar.

O recorte temporal da pesquisa leva em consideração os anos das homologações da BNCC do ensino fundamental, em 2017, e do CRMG, em 2018. Considera também o período da pandemia da COVID-19⁵ no início de 2020 e 2021 (com consequente adaptação nos

⁵ A pandemia da Covid-19 teve seu início em março de 2020 sendo necessário realizar o isolamento social, no qual somente serviços considerados essenciais puderam funcionar. A área educacional teve um impacto profundo resultando no fechamento prolongado de escolas e na adoção do ensino remoto. No estado de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) adotou o Programa Estudantil Tutorado (PET) como uma das ferramentas principais do regime de estudo não presencial. Para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem para os alunos da rede estadual, o PET, juntamente com o programa "Se Liga na Educação" (tele aulas) e o aplicativo "Conexão Escola", formaram as principais ferramentas do regime não presencial, sendo utilizadas até o final de 2021.

conteúdos e planejamentos escolares). Assim, optou-se pela análise dos dados entre os anos de 2022 e 2024.

A pesquisa se justifica pela necessidade de entender se os planejamentos de EF da escola pesquisada se constituem a partir das diretrizes preconizadas pelos documentos norteadores e de referência, para posterior contribuição de alternativas e estratégias que auxiliem no aprimoramento da elaboração e gestão desses planejamentos. O estudo se insere no esforço mais amplo de fortalecer a Educação Física como componente curricular voltado para a formação integral e cidadã dos estudantes. Acreditando, assim, que focar no aprimoramento do planejamento da escola investigada é contribuir na valorização da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório com docentes capacitados e que contribuam na construção de um ambiente educacional mais crítico, reflexivo e transformador.

A pesquisa se configura como um estudo de caso, com uma abordagem qualitativa. Para Oliveira *et al.* (2020, p. 02), “[...] uma pesquisa de natureza qualitativa busca dar respostas a questões muito particulares, específicas, que precisam de elucidações mais analíticas e descritivas”. Como metodologia da pesquisa tivemos em um primeiro momento, a análise documental da BNCC e o CRMG a fim de identificar as diretrizes curriculares relacionadas ao componente curricular de Educação Física, bem como os eixos temáticos a serem trabalhados no bloco do 3º ao 5º ano. Este bloco configura-se por nosso recorte por abranger maior número de anos escolares, assim como maior número de unidades temáticas abarcadas. Foram realizadas também leituras de documentos internos da escola como o PPP e o Regimento Escolar (RE) no intuito de levantar informações acerca do entendimento sobre a Educação Física e as diretrizes que os professores da área devem contemplar em seus planejamentos.

A E. E. Nuvem Rosa adota a prática de manter o mesmo conjunto de alunos ao longo dos anos escolares, realizando pequenas trocas dos estudantes apenas quando se faz necessário. Logo, dentro do recorte da pesquisa, selecionamos uma turma do turno da manhã e outra do turno da tarde, que estavam no 3º ano em 2022, essas mesmas turmas no 4º ano em 2023 e, por fim, novamente, essas mesmas turmas no 5º ano no ano de 2024. Assim, buscamos no sistema os diários escolares digitais (DED) das duas turmas definidas ao longo dos três anos e analisamos as aulas descritas nesses diários por seus professores de Educação Física, a fim de identificar os eixos temáticos trabalhados nos planejamentos dos docentes. Logo após a coleta, apresentamos os dados coletados, traçando paralelos com as diretrizes presentes na análise documental, inferindo impressões sobre a consonância das temáticas abordadas em relação às orientações contidas nos documentos de referência.

Realizamos, ainda, um levantamento bibliográfico que sustentou o referencial teórico da pesquisa e serviu de base para as etapas seguintes da mesma. O caso de gestão foi aprofundado após a aprovação da banca de qualificação, dando início a uma segunda etapa metodológica. Nela foram realizadas as entrevistas com os professores, supervisores e diretor escolar a fim de compreender a dinâmica dos planejamentos e percepções acerca do conteúdo de Educação Física.

Após as entrevistas, foi realizada a análise dos dados coletados. Dentre as diversas técnicas de análise de dados existentes nos pautamos na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). Sousa e Santos (2020) explicam que essa técnica “objetiva analisar diferentes aportes de conteúdo sejam eles verbais ou não-verbais, por meio de uma sistematização de métodos empregados numa análise de dados” (Sousa e Santos, 2020, p. 1400).

A análise de dados foi desenvolvida e, por meio dela, pode-se chegar aos principais achados da pesquisa. A partir desses, foi possível a elaboração do PAE, cujas ações pretendem o enriquecimento das práticas pedagógicas da instituição pesquisada, fortalecendo assim a gestão curricular da EF.

Destacamos então que essa pesquisa foi dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo trata-se dessa introdução. O segundo capítulo traz a descrição das diretrizes curriculares que orientam os docentes de EF na construção de seus planejamentos. Além disso, o capítulo apresenta a escola pesquisada trazendo também as evidências que podem interferir nos planejamentos dos professores de EF, assim como as ações diagnosticadas como possíveis estratégias já utilizadas por alguns deles. Este capítulo se encerra trazendo as unidades temáticas abordadas durante o recorte temporal estabelecida às turmas selecionadas pela pesquisa.

O terceiro capítulo tem função analítica e apresenta o referencial teórico que serviu como embasamento para as reflexões utilizadas nas análises de dados. Esta foi fundamentada a partir de dois eixos: gestão escolar e planejamento pedagógico. O primeiro eixo trouxe as dimensões da gestão escolar, assim como a organização e gestão da escola. Autores como Lück (2000 e 2009) e Libâneo (2015) foram os principais referenciais do estudo. Já o segundo eixo abordou o planejamento pedagógico, e abordou conceitos tanto de uma forma mais ampla, quanto de uma forma mais específica ao contexto da Educação Física Escolar. Nesse eixo, os principais autores que embasaram os estudos foram Libâneo (1990), Vasconcellos (2014) e Silva (2016).

Esse capítulo apresenta ainda a metodologia utilizada na pesquisa, descrevendo os instrumentos utilizados, bem como as análises produzidas através dos dados extraídos das entrevistas realizadas. Ao final dele, elencamos os principais achados encontrados pela

pesquisa. O quarto capítulo se dedica à elaboração do PAE, apresentando quatro propostas de ações que auxiliem os docentes na construção/elaboração dos seus planejamentos, aprimorando a gestão curricular da EF no contexto da E.E. Nuvem Rosa. Por fim, o quinto, e último capítulo, apresenta as considerações finais aliadas a outros elementos da pesquisa, tais quais, possíveis contribuições, estudos futuros, assim como os seus limites.

2 O PLANEJAMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DESCREVENDO AS DIRETRIZES ESTABELECIDAS E O CAMINHO PERCORRIDO PELA ESCOLA ESTADUAL NUVEM ROSA

Esse capítulo, de caráter descritivo, tem como objetivo identificar os aspectos da E.E. Nuvem Rosa que perpassam os planejamentos dos docentes de Educação Física, evidenciando os espaços escolares, as possíveis dificuldades enfrentadas, as possibilidades construídas e as temáticas abordadas pelos diferentes professores de Educação Física da escola.

Para contemplar o propósito almejado, na primeira seção, foi realizada a descrição das diretrizes curriculares para o componente curricular da Educação Física tanto dos documentos de referência da BNCC e do CRMG quanto dos documentos norteadores do PPP e RE, internos da escola. O item começa descrevendo mais detalhadamente tanto o documento referência da BNCC quanto o documento do CRMG trazendo, respectivamente nas duas primeiras subseções, as orientações e diretrizes, as habilidades e competências e as unidades temáticas para o componente curricular de Educação Física de cada documento citado. Na terceira subseção abordamos as diretrizes curriculares de documentos norteadores da escola, isto é, os documentos internos do PPP e do RE.

A segunda seção do capítulo dois, descreve a instituição escolar pesquisada e o contexto em que se encontra inserida a escola, apresentando seus espaços escolares. Ao trazer as evidências encontradas na E.E. Nuvem Rosa, se subdivide em dois tópicos: o primeiro visa pontuar os possíveis desafios enfrentados pelos docentes de EF e algumas possibilidades construídas pelos mesmos; e o segundo, evidencia as unidades temáticas levantadas nos DED das turmas de EF selecionadas pela pesquisa.

2.1 ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS DIRETRIZES CURRICULARES

A E.E. Nuvem Rosa está localizada em uma cidade da Zona da Mata do estado de Minas Gerais. Por se tratar de uma escola mineira, segue a diretriz curricular do CRMG, documento alinhado à BNCC. A partir desses documentos orientadores, cada escola constrói o seu PPP e RE, isto é, documentos internos norteadores, que também indicarão informações para a elaboração dos planejamentos dos planos de ensino e de aula de seus docentes. Trata-se então de diretrizes e orientações didáticas cujo destino final visa a formação integral dos estudantes.

No contexto da Educação Física, existe uma conexão entre os pontos percorridos dessa trajetória que estabelece uma organização do currículo. Logo,

Espera-se que a BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais e o PPP de cada escola indiquem caminhos para que aulas sejam pensadas, planejadas e executadas a partir das premissas do trabalho em grupo, da convivência com as diferenças, da superação dos obstáculos e do exercício pleno da autonomia, garantindo (...) a correlação do currículo com o trabalho pedagógico da escola e seu corpo docente (Minas Gerais, 2018, p. 12).

Com a finalidade de aprofundar o conhecimento dessas diretrizes curriculares que orientam o planejamento pedagógico dos docentes do componente curricular de Educação Física, partiremos ao longo dos próximos itens, para descrição dos documentos de referência e dos documentos norteadores da escola pesquisada. Iniciaremos pela BNCC por ser tratar do documento de referência dos demais.

2.1.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas Orientações e Diretrizes para a Educação Física Escolar no Ensino Fundamental

A BNCC é uma política pública educacional fundamentada nos princípios da igualdade e equidade dos estudantes, que tem como fundamentos pedagógicos o foco no desenvolvimento das competências e a formação integral do aluno, tornando-o apto a “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e **do mundo do trabalho**” (Brasil, 2018, p. 13, grifo nosso).

É importante pontuar que autores como Betti (2018), Branco *et al.* (2019), Neira (2018), Macedo (2018), trazem como crítica o fato de que esse documento estar orientado para uma concepção de mundo do trabalho possa significar o esvaziamento de conteúdos críticos e culturais em favor das competências técnicas-instrumentais, voltadas à competição e ao pensamento mercadológico. Os autores alertam que focar em uma pedagogia fundamentada no lema “aprender a aprender” pode acabar por contribuir na alienação dos estudantes perante a construção de uma sociedade justa e democrática, reduzindo a importância do conhecimento histórico socialmente produzido em prol de uma adaptação às demandas do mercado.

A homologação da BNCC para os blocos da educação infantil e ensino fundamental ocorreu em dezembro de 2017. Já a homologação da BNCC do bloco do ensino médio aconteceu em dezembro 2018. Essa diferença se explica pela influência do processo da reforma do Novo Ensino Médio (NEM). O processo de implementação da BNCC começou em 2019,

com adaptação até 2020. Porém, devido ao atravessamento da pandemia da COVID-19 essa adaptação se estendeu até 2022.

A BNCC caracteriza-se por ser um documento amplo, de caráter normativo, que contempla diretrizes curriculares para os diferentes campos de conhecimento a serem desenvolvidos pelas redes de ensino em todo o Brasil. Possui como concepção a proposta de um currículo comum de ensino entre as instituições, sem deixar de considerar o contexto específico no qual cada escola está inserida. Em seu texto introdutório o documento afirma que o mesmo “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). Elenca dez competências gerais para a educação básica que devem ser articuladas nas três etapas da educação, isto é, a infantil, a fundamental e no ensino médio. A seguir trazemos a figura 1 que traz de forma simplificadas essas competências

Figura 1 – As dez competências gerais da Educação Básica



Fonte: Elaborado pela autora baseado no documento de referência da BNCC (Brasil, 2018, p. 9)

Em termos de marco legal, a origem da BNCC está vinculada à Constituição Federal de 1988, mais especificamente ao art. 210, que faz referência aos conteúdos mínimos para o ensino

fundamental, assegurando uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (Brasil, 1988). Em seguida, outro marco importante, foi a homologação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, Lei nº 9.394/96 que em seu art. 26 menciona que os currículos de todos os níveis da Educação Básica devem ter uma base nacional comum. (Brasil, 1996).

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem consigo a afirmação da necessidade de o Estado elaborar parâmetros curriculares para orientar as ações educativas, adequando-se aos ideais democráticos. Na década seguinte, em 2010, temos como um outro marco legal a republicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que em seu art. 14 destaca a constituição de uma base nacional comum para a Educação Básica através de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente (Brasil, 2013). Nesse mesmo período, em 2014, temos como um importante marco legal a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014- 2024), Lei nº 13.005, que define na meta 7, mais especificamente, na 7.1:

(...) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, p. 7).

Pessoa (2018) salienta ser importante refletir sobre a conjuntura política da época da elaboração da base, uma vez que o cenário político em que o Brasil se encontrava refletiu diretamente no resultado do texto final da BNCC. O autor resgata “as jornadas de junho”⁶ de 2013 cujas manifestações, inicialmente organizadas contra o aumento de tarifas transportes públicos, se pluralizaram em outras pautas relacionadas à saúde e educação. Em resposta as manifestações, a então presidenta Dilma Rousseff, foi a público defender seu governo e anunciar planos para a vencer esses desafios, anunciando também uma reforma política.

Em 2014, o Ministério da Educação (MEC) intensificou os estudos sobre a base e em 2015 inicia a construção da BNCC, apresentando uma primeira versão que foi elaborada por mais de 120 profissionais da educação. Esta foi colocada em consulta pública, via *internet*, e recebeu milhares de contribuições e pareceres de especialistas. Após amplo debate, houve a consolidação de uma segunda versão da base em 2016.

⁶ As Jornadas de Junho foram uma série de mobilizações de massa ocorridas simultaneamente em mais de 500 cidades do Brasil no ano de 2013. Pode ser considerada como a primeira insurreição ou levante popular de proporções realmente nacionais no país, tendo acontecido em todas as cinco regiões.

Como evidencia Pessoa (2018, p. 32), “não existe vácuo na política”. Enquanto ocorria a construção da BNCC, ocorria também o desgaste político do governo do PT e aliados, encabeçados pelo empresariado brasileiro e pela mídia hegemônica (em especial das fundações Roberto Marinho). A presidenta Dilma sofreu o processo de *impeachment* em 31 de agosto de 2016, sendo empossado no cargo Michel Temer.

Esse acontecimento reverbera de forma decisiva na terceira e última versão da BNCC, pois diante da fragilidade do MEC em seguir adiante com os processos de mobilização e de pactuação entre os entes federativos previstos pelo PNE, opta-se por uma construção da base de forma mais rápida e enxuta. Nesse contexto, há o desligamento dos grupos de professores responsáveis pela elaboração de cada componente curricular desrespeitando os saberes construídos cientificamente. Em seu lugar, assume o protagonismo das organizações e fundações privadas reunidas em um “Movimento pela Base” e que causou o esvaziamento do debate público (Burgos *et al.* 2025).

Além da interferência política, Branco *et al.* (2019) denunciam que grupos e instituições como Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), além do organismo Todos pela Educação passam também a alicerçar um direcionamento das políticas educacionais. Segundo Adrião e Peroni (2018) essas políticas configuram-se em estratégias de privatização que incidem sobre três pilares: oferta educativa; gestão educacional e o currículo. Desembocando esse último pilar no processo de elaboração da BNCC.

Neira e Souza Júnior (2016), ao abordarem sobre o significado atribuído ao currículo ao longo dos tempos, refletem sobre o aumento da relevância que ganhou o debate curricular no país. E dentro dessa discussão, traz que o currículo carrega consigo o projeto de formação humana que anseia uma sociedade. Logo, autores como Branco *et al.* (2019, p. 155) apontam que perceber o interesse de grupos financeiros e demais instituições na construção da BNCC, reforça a ideia da pretensão das classes dominantes em manter um controle social, através de um currículo capitalista, voltado ao ensino de competências e habilidades “com o intuito conduzir a formação do docente para a adaptação e aceitação da ordem vigente, como uma estratégia para a manutenção da ideologia dominante”.

A terceira versão da BNCC é a versão final que está atualmente em vigor. Esta subdivide-se em três etapas escolares distintas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Ao aprofundarmos nas diretrizes contidas na BNCC para o ensino fundamental, nota-se

que esta encontra-se organizada em cinco áreas de conhecimento, a saber: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Cada área de conhecimento estabelece competências específicas para a área, que devem ser atravessadas pelas dez competências gerais propostas pelo documento. Algumas áreas de conhecimento são constituídas por mais de um componente curricular que devem, como destacado pelo documento, se intercederem “na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados” (Brasil, 2018, p. 27) e nesses casos, cada componente curricular terá suas competências específicas. A seguir, o quadro 1 traz de forma esquematizada a estrutura organizacional das áreas de conhecimento e seus componentes curriculares no ensino fundamental.

Quadro 1– Áreas de Conhecimento do Ensino Fundamental

BNCC – Ensino Fundamental		
ÁREAS DE CONHECIMENTO	Linguagens	Língua Portuguesa
		Arte
		Educação Física
		Língua Inglesa
	Matemática	Matemática
	Ciências da Natureza	Ciências
	Ciências Humanas	Geografia
		História
	Ensino Religioso	Ensino Religioso

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (2018, p. 27)

A exemplo de documentos anteriores, como os PCNs, a BNCC insere a Educação Física na área de conhecimento das Linguagens, juntamente com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte, conforme demonstrado no quadro 1.

A Educação Física enquanto componente da área da Linguagem vai muito além do que a concepção de aprendizagem de um perfeito movimento motor. É a compreensão de que a

cultura corporal traz consigo diversas leituras presentes na linguagem corporal produzidas e vivenciadas pelos alunos. Leituras essas que se encontram inseridas não só no contexto social particular desses alunos, mas também em um contexto histórico-sócio-cultural mais amplo. Possibilitar a reflexão e ações com sentido e relevância social torna-se, ao mesmo tempo, um objetivo e instrumento voltado para o desenvolvimento integral do estudante, superando cada vez mais a dicotomia entre corpo e mente, proporcionado pelas diferentes leituras possíveis.

Partindo dessa proposta da inserção da EF enquanto componente curricular da área de Linguagens, diversos autores como Neira (2018) e Betti (2018) criticam a ausência de argumentos no texto da BNCC, em termos didáticos, que verdadeiramente justifiquem essa inserção. Como incoerências e inconsistências, Neira (2018) denuncia: o alinhamento do documento com as teorias curriculares tradicionais retomando a uma preocupação com a eficiência do ensino anunciada pela vertente tecnocrática; a não consideração de todas as dimensões de conhecimento na formulação das habilidades; descon sideração do protagonismo comunitário; o caráter instrumental e funcionalista materializado no peso concedido às habilidades cognitivas e a ausência da criticidade.

Em uma perspectiva mais ampla, no que diz respeito a implementação da BNCC enquanto política pública educacional, percebemos que o documento possui críticas acadêmicas contundentes (Burgos *et al.*, 2025). Os autores corroboram Neira (2018) ao apontarem que esta implementação possui uma vertente mais tecnocrática, isto é, uma abordagem que prioriza conhecimentos técnicos e científicos em detrimento das dimensões humanas, sociais e culturais. Essa vertente é permeada pela visão de que a Educação deve preparar os alunos para o mercado de trabalho, com foco em competências técnicas e habilidades práticas, que trazendo para a tela em estudo, contradiz com uma proposta de Educação Física na área de linguagens. Os autores ainda destacam o risco de a BNCC impor às redes e escolas um currículo padronizado, indiferente às diversidades locais e regionais, reduzido a uma lista de habilidades definidas por especialistas.

Já no tocante quanto a manutenção da Educação Física em um documento normativo a nível federal, autores como Impolcetto e Moreira (2023, p. 7) destacam como ponto positivo o fato de que “a presença da Educação Física na BNCC é fundamental para seu reconhecimento no contexto escolar, bem como a sua manutenção no currículo”. Os autores pontuam ainda:

(...) consideramos que a BNCC (Brasil, 2018) ao indicar ao menos para o Ensino Fundamental as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que devem ser ensinadas aos alunos, como um direito de aprendizagem, avança no sentido de termos pela primeira vez na história uma

proposta de sistematização para a disciplina (Impolcetto e Moreira, 2023, p. 8).

Outros possíveis pontos positivos elencados pelos autores são: o fato de a BNCC influenciar os cursos de formação inicial e continuada de professores por meio de novas reformas curriculares das licenciaturas da área e a inclusão da Educação Física no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Após breve apresentação geral do documento, abordaremos nas próximas subseções, as orientações e diretrizes, as habilidades e competências e as unidades temáticas para o componente curricular de Educação Física estabelecidas pela BNCC.

2.1.1.1 As Orientações e Diretrizes para o Componente Curricular de Educação Física na BNCC no Ensino Fundamental

A primeira diretriz que a BNCC apresenta sobre a Educação Física, relaciona-se com a perspectiva da inserção do componente curricular na área de Linguagens. Como já abordado anteriormente, o documento destaca a cultura corporal como objeto de conhecimento da Educação Física e reconhece as práticas corporais como um acervo sócio-histórico-cultural carregado de sentidos e significados representando assim uma dimensão da linguagem. Em seu texto, o documento destaca que:

A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (Brasil, 2018, p. 214).

Betti (2018) evidencia as potencialidades da Educação Física como integrante da área das linguagens ao enxergar a possibilidade de superar dicotomias há tanto tempo existentes, englobar a hibridação de signos (verbais e não verbais) que podem surgir no contexto das aulas (sons, cores, traços, olhares, entre outros) e valorizar o sujeito como produtores, e não apenas receptores, de significações. Já Neira (2018) pontua:

Se o intento da educação física na área das linguagens é tematizar as práticas corporais, espera-se que o cidadão projetado seja capaz de ler e analisar a ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, reconhecer suas múltiplas significações e reconstruí-las de maneira crítica (Neira, 2018, p. 219).

Uma outra diretriz trazida pela BNCC relaciona-se ao fato de que as habilidades devem privilegiar oito dimensões de conhecimento, a saber: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. O próprio documento da BNCC esclarece que essas dimensões não possuem uma ordem necessária para o desenvolvimento e que todas se tornam relevantes e significativas para a educação integral do aluno, contemplando não somente o caráter lúdico das atividades, mas também os valores, significados e sentimentos proporcionados por elas. Sobre a diretriz do caráter lúdico, o documento ainda destaca:

(...) o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos (Brasil, 2018, pg. 220).

Betti (2018) aponta uma contradição ao observar que ao mesmo tempo que o documento da BNCC valoriza a ludicidade, ele também a nega. O autor pondera que a construção de um ambiente lúdico dentro da escola seria importante não apenas para o ensino do componente curricular da Educação Física, mas também para o processo de aprendizagem dos demais conteúdos. Nesses anos de docência, percebo que muitas pessoas classificam a Educação Física como um componente curricular “lúdico”, atribuindo um valor menor a sua importância, legitimando o “brincar pelo brincar”, sem intencionalidade.

Outra importante diretriz do documento refere-se ao trato à seis unidades temáticas a serem trabalhadas nos blocos de ensino - Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de Aventura - a BNCC destaca que devem haver elementos fundamentais comuns às práticas corporais, sendo eles: o movimento corporal, organização interna (de maior ou menor grau) e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde.

Destaca também que esses conteúdos devem atender uma progressão de conhecimento. Em seu próprio texto, a BNCC (2018) ressalta que as unidades temáticas de Brincadeiras e Jogos, Danças e Lutas estão organizadas conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, ou seja, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em Ginásticas, a organização se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia

(modelo de classificação), enquanto “práticas corporais de aventura” se estruturam nas vertentes urbana e na natureza. Neira (2018) critica essa organização dos objetos de conhecimentos, uma vez que não entende esses critérios de organização como propriamente de progressão.

Assim, com o intuito de apresentar uma forma resumida as orientações propostas pelas diretrizes ao componente curricular da EF, elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 2– Orientações Estabelecidas pelas Diretrizes da BNCC para a EF

Diretriz	Orientação
Inserção da EF na área de Linguagens	Tematizar as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendendo-as como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história, imprimindo a elas sentido e significados e explorando para isso as diversas dimensões da linguagem.
As habilidades devem privilegiar oito dimensões de conhecimento	A experimentação, o uso e apropriação, fruição, a reflexão sobre a ação, a construção de valores, a análise, a compreensão e o protagonismo comunitário devem permear as práticas corporais contemplando o caráter lúdico, valores, significados e sentimentos.
Cultura corporal como objeto de conhecimento	Trabalhar com as seis unidades temáticas (Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura) fundamentados por elementos centrais comuns às práticas corporais, sendo eles: o movimento corporal, organização interna (de maior ou menor grau) e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde.

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (2018)

Essas diretrizes estão voltadas para o desenvolvimento de habilidades e aquisição de competências que serão abordadas na subseção seguinte.

2.1.1.2 As Competências e Habilidades na Educação Física segundo a BNCC no Ensino Fundamental

Como previsto inicialmente em sua concepção, a BNCC estabeleceu que além da base nacional comum deverá haver também uma parte diversificada do currículo cujas “respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (Brasil, 2018, p. 11), destinando assim a cada instituição fazer as adequações do seu currículo e práticas pedagógicas, ajustando as realidades locais as quais as escolas estão inseridas. Assim, caberá a cada ente federativo, assim como cada escola adequar o seu currículo às diretrizes do documento. Abordaremos mais sobre o CRMG, assim como o PPP da escola pesquisada nas próximas seções.

Ambas as partes (comum e diversificadas) devem estar voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências estabelecidas na BNCC. Por habilidades, a BNCC define que “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29). Já por competências, o documento define como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Cada componente curricular possui suas competências específicas. A seguir, elencamos, no quadro 3, as competências específicas da Educação Física no documento da BNCC.

Quadro 3 – Competências Específicas da EF na BNCC

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

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC de Educação Física (2018, p. 223)

Salientamos que em nossa escrita utilizaremos a terminologia “competências específicas da Educação Física” por se tratar de uma expressão trazida pela BNCC, porém corroboramos com as críticas de Betti (2018) ao alertar, primeiro, que as competências se referem às aprendizagens esperadas dos estudantes, e que, portanto, não pode ser referida à componentes curriculares. O autor destaca que “não é o componente curricular que “aprende”, são os estudantes” (Betti, 2018, p. 161).

Posteriormente, Betti (2018, p. 168) ainda pontua que a utilização dos conceitos de “habilidades” e “competências” foram usadas pela BNCC com a intencionalidade de metrificar

as mesmas através das avaliações em larga escala e que “habilidades cognitivas, mensuráveis e observáveis não dão conta das singularidades da Educação Física (...), que envolve experiências “carnalmente vividas”, mergulhadas em emoções, desejos e sentimentos”. Consequentemente, o autor esclarece que essas palavras se referem a uma proposta de educação que não dialoga com a proposta da EF inserida na área de linguagens.

O documento orienta que as competências específicas de cada componente curricular devem estar alinhadas às dez competências gerais da educação básica (trazidas na figura 1, p. 25), assim como às competências específicas de sua área. A área de linguagem apresenta seis competências específicas. Nesse viés de interligações, acredito se tornar um grande desafio relacionar tantas competências entre si.

A partir das competências citadas no quadro 3, habilidades específicas foram desenvolvidas pelos autores da BNCC para cada bloco de anos⁷ escolares da Educação Física no ensino fundamental. Portanto, elas são os conhecimentos e as capacidades que os estudantes precisam desenvolver para mobilizar suas competências, ou seja, as habilidades são peças fundamentais que juntas constroem as competências, que são o resultado final. Assim, de forma resumida, poderíamos dizer que as habilidades são os objetivos mais específicos que devem ser trabalhados durante o ano escolar, enquanto que as competências representam o resultado esperado desse aprendizado.

Ao longo do documento são apresentadas as habilidades propostas para cada bloco de anos escolares. A fim de conhecimento, a tabela 1 traz o quantitativo dessas habilidades e no apêndice apresentamos mais detalhadamente as habilidades propostas ao bloco selecionado pelo recorte da pesquisa.

Tabela 1– Quantitativo de Habilidades Específicas de EF na BNCC para Bloco de Anos

Iniciais	
Bloco de Anos Escolares	Quantidade de Habilidades Propostas
1º e 2º anos – EF12	12
3º aos 5º anos – EF35	15

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC de Educação Física (2018, p. 223)

⁷ O componente curricular da EF apresenta-se separado em quatro blocos de anos. Os dois primeiros blocos, isto é, o bloco do 1º e 2º anos e o bloco do 3º aos 5º anos contemplam os anos iniciais do ensino fundamental, enquanto que os dois últimos blocos, ou seja, o bloco do 6º e 7º anos e o bloco do 8º e 9º anos, contemplam os anos finais do ensino fundamental. A escola pesquisada oferece apenas os anos escolares dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos), ou seja, apenas os dois primeiros blocos.

O bloco do 3º ao 5º anos da Educação Física apresenta 15 habilidades que podem ser desenvolvidas, sendo quatro voltadas para o conteúdo de Jogos e Brincadeiras, duas para o conteúdo de Esportes, quatro para o conteúdo de dança, duas para o conteúdo de Ginástica e três para o conteúdo de Lutas. Betti (2018) salienta que os verbos presentes no núcleo das habilidades expressam os objetivos de aprendizagem que se deseja alcançar, entretanto o autor denuncia algumas inconsistências, tais como: várias habilidades acumulam mais de uma habilidade ou objetivo de aprendizagem na mesma redação permitindo desdobramentos; utilização de verbos que podem dar margem de interpretações bem diferentes; utilização de verbos que poderiam ser considerados sinônimos com sutis diferenças; e utilização de verbos que expressam mais uma estratégia de ensino do que um objetivo de aprendizagem, como por exemplo, “planejar”.

Dando prosseguimento a análise da BNCC, o documento destaca que as habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento (também chamado por “conteúdos”) que por sua vez, são organizados em unidades temáticas. Na subseção a seguir apresentaremos as unidades temáticas do componente curricular de Educação Física no ensino fundamental.

2.1.1.3 A BNCC e as Unidades Temáticas no Ensino Fundamental para o Componente Curricular de EF

As práticas corporais em suas mais variadas formas e manifestações configuram-se como o campo de conhecimento da Educação Física. O documento da BNCC destaca em seu texto que essas diversas possibilidades de práticas corporais “compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola” (Brasil, 2018, p. 213)

A BNCC define seis unidades temáticas que deverão ser abordadas ao longo do ensino fundamental, sendo elas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de Aventura. O próprio documento explica de que forma foi pensando essa organização das unidades temáticas, como destacamos a seguir:

(...) as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia

(modelo de classificação), enquanto práticas corporais de aventura se estruturam nas vertentes urbana e na natureza (Brasil, 2018, p. 219).

Em relação a definição das unidades temáticas, Neira (2018, p. 219) chama atenção para o fato de que “um documento que se pretende abrangente e integrador não poderia determinar fronteiras na definição dos temas a serem estudados”. O autor relata ainda alguns pontos de reflexão em relação às unidades temáticas, tais como, o não reconhecimento da plasticidade da cultura e a ação constante dos sujeitos na criação e recriação dos artefatos, assim como o fato de que nenhuma unidade temática ser contemplada por habilidades que abarque todas as dimensões estabelecidas (Neira, 2018).

Penso que essa questão gera uma discussão peculiar ao conteúdo de Educação Física, pois acredito que diante da abrangência de conteúdos abarcados pela cultura corporal, sistematizá-los pode verdadeiramente limitá-los, mas ao mesmo tempo vejo essa sistematização como tentativa de garantir um mínimo de conhecimento aos educandos, evitando que esses fiquem à mercê da preferência e/ou vivência de seus professores. Acredito que um planejamento que compreenda os eixos temáticos inseridos na área das linguagens, evita que as aulas recaiam no modelo esportivista⁸ comum nos anos 70, e ainda praticado nos anos 2000, como apontado no estudo de Rosário e Darido (2005). Nesse estudo as autoras que além da priorização do ensino de esportes tradicionais (futebol, vôlei e basquete), há uma organização aleatória, superficial e tecnicista do planejamento, ou seja, focando apenas o saber fazer.

Entendo a sistematização proposta pela BNCC em 2017, como uma tentativa de mudança desse cenário, mas também acredito que seja necessário ampla reflexão, discussão e aprimoramento da distribuição desses eixos temáticos ao longo do ensino fundamental pelos professores da área, pois cada um está inserido em uma comunidade escolar e com uma realidade específica. A seguir, no quadro 4, pontuamos as unidades temáticas, assim como os objetos de conhecimento do bloco de anos escolares referente ao componente curricular de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental elencadas pela BNCC.

Quadro 4 – Relação das Unidades Temáticas e seus Objetos de Conhecimento nos Anos iniciais do Ensino Fundamental

⁸ Darido e Rangel (2005) apresentam que o modelo esportivista da Educação Física escolar também pode ser chamado de mecanicista, tradicional e tecnicista. Ele se caracteriza pela ênfase na prática esportiva como principal conteúdo das aulas, muitas vezes priorizando o rendimento e a competição.

Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	
	Bloco 1º e 2º anos	Bloco 3º aos 5º anos
Brincadeiras e Jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica Geral	Ginástica Geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas	_____	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas Corporais de Aventura	_____	_____

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC de Educação Física (2018, p. 225)

Notamos, então, que nem todas as temáticas estão presentes nos diferentes blocos de anos escolares. Por exemplo, práticas corporais de Aventura só são abordadas a partir do 6º ano do ensino fundamental e lutas não são abordadas no bloco do 1º e 2º anos. Compactuo com as inquietações de Neira (2018) ao me deparar com essa sistematização das unidades temáticas para o ensino fundamental, pois será que os estudantes do 1º e 2º e anos não sabem que as lutas existem ou não se encontram aptas para refletir sobre esse conteúdo? Nenhum estudante do fundamental I, ou seja, dos anos iniciais têm vivências com as práticas corporais de aventura?

É contraditório pensar isso quando refletimos sobre os parquinhos destinados às crianças espalhados por várias cidades e que contemplam diversos elementos desse conteúdo, como, por exemplo, a escalada. Autores como Inácio *et al.* (2016, p. 185) já defendiam esse eixo temático para os anos iniciais evidenciando a potencialidade dessas práticas desenvolverem conhecimentos, valores, atitudes e sentidos através da “apropriação de um conteúdo da cultura corporal só conhecido, pela maioria, por meio das mídias”.

Trazemos também para a discussão outra prática corporal de aventura: o *skate*. Embalada pelo sucesso de grandes atletas brasileiros, tais como “a fadinha” Rayssa Leal⁹, se tornou um “fenômeno esportivo” não só entre os meninos, mas também entre as meninas. Gastão e Ferreira (2020) defendem que ao se trabalhar com diversas práticas de aventuras nas aulas de Educação Física pode quebrar os paradigmas de que a aventura só pode ser vivenciada na natureza e não na escola. Assim, afirmam que

(...) as demais práticas corporais de aventura, podem e devem ser oferecidas e adaptadas na escola, **em qualquer nível de ensino**, pois desafiam os alunos a conhecer e vivenciar experiências muitas vezes distantes de suas realidades, que se não forem apresentadas durante as aulas de Educação Física, nunca terão oportunidade de apreciar (GASTÃO; FERREIRA, 2020, p. 157, grifo nosso).

Outrossim, Souza *et al.* (2019, p. 11) relata que a BNCC “não diz qual brincadeira, dança, luta, esporte, ginástica ou prática corporal de aventura devem ser tematizados, nem tampouco como fazê-lo ou avaliá-lo, cabendo à escola decidir”, tornando-se assim uma proposição teórica a qual não se pode afirmar se, na prática, essa autonomia irá se confirmar ou não. Burgos *et al.* (2025, p. 28) evidencia que esse “caráter *top-down*¹⁰ com o qual a BNCC começou a ser implementada foi, gradualmente, se transformando em uma política de tipo *bottom-up*¹¹”. Os autores destacam ainda a importância dos professores, com sua discricionariedade¹², serem os tradutores dessa política e, assim, reconstruí-la de forma mais linear e reflexiva dentro da sala de aula.

Após breve apresentação e reflexão sobre a diretriz curricular da BNCC, avançaremos no próximo item para a análise de outro documento para a Educação Física nas escolas estaduais de Minas Gerais: o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Essa diretriz curricular complementa as orientações nacionais, oferecendo diretrizes específicas.

⁹ A mais jovem atleta brasileira a ganhar uma medalha olímpica, conquistando prata em Tóquio 2020 e bronze em Paris 2024. Bi campeã mundial de *skate* feminino na sua categoria e na modalidade *street*.

¹⁰ Para Lotta *et al.* (2021) o modelo *top-down* é uma abordagem centralizada nas quais as decisões são tomadas pela alta administração e transmitidas para níveis inferiores para execução.

¹¹ Para Lotta *et al.* (2021) o modelo *bottom-up* foca na implementação e ação “de baixo para cima”, valorizando a participação e a negociação dos atores diretamente envolvidos na sua execução, como funcionários públicos do “nível de rua” e a sociedade civil.

¹² Segundo Lotta (2012), a discricionariedade é caracterizada por um grau de arbitrariedade do burocrata dentro dos limites estabelecidos pela lei. Em outras palavras, permite ao agente público certa liberdade de escolha entre diferentes opções legais para tomar a decisão mais adequada, considerando a conveniência e a oportunidade, sem que isso seja um ato arbitrário, mas sim uma atuação dentro do quadro jurídico existente.

2.1.2 O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e suas Orientações e Diretrizes para a Educação Física Escolar no Ensino Fundamental

Logo após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, os entes federados tiveram que elaborar seus currículos com base nos princípios e diretrizes estabelecidos por esse documento. Em 2018, Minas Gerais deu início à construção do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), um processo realizado em colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (UNDIME/MG). Vale destacar que o estado já possuía uma proposta curricular estadual, o Currículo Básico Comum (CBC), que serviu como referência para o desenvolvimento do CRMG. Em diversas ocasiões, trechos do CBC foram incorporados ao novo documento, como no caso do componente curricular de Educação Física, que mantém elementos do texto original como destacado a seguir:

As diretrizes apresentadas no CBC, de Minas Gerais, de 2008, estão organizadas e apresentam princípios e fundamentos que vão ao encontro desta proposta curricular agora apresentada como: Currículo Referência de Educação Física de Minas Gerais. Nesse sentido, optamos por manter esse tópico do CBC na sua integralidade, realizando pequenas inserções e alinhamentos de nomenclatura, como notas de rodapé, por exemplo (Minas Gerais, 2018, p. 343).

A versão atual¹³ do documento do CRMG é composta por dezesseis capítulos e pode ser acessada no site oficial do governo¹⁴. No primeiro capítulo, os textos introdutórios explicam pontos como o processo de construção do documento, assim como os seus eixos estruturadores.¹⁵ O segundo capítulo traz o currículo referente à etapa da educação infantil, abordando diversos tópicos, tais como os princípios norteadores, os campos de experiências, assim como os objetivos e organização e estrutura curricular. Do terceiro ao décimo sexto capítulo há a descrição do currículo referente ao ensino fundamental, trazendo a apresentação de cada área de conhecimento, assim como os seus componentes curriculares correspondentes.

Na diretriz curricular do CRMG o componente curricular de Educação Física encontra-se inserido na área de conhecimento das Linguagens, assim como proposto na BNCC. O

¹³ A primeira versão foi publicada em 2018, porém na versão atual - 2025 - o texto encontra-se revisado e com uma nova formatação.

¹⁴ <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>

¹⁵ Entende-se por eixos estruturadores preceitos e fundamentos básicos que norteiam toda a concepção do Currículo Referência de Minas Gerais e que promovam uma educação de qualidade, sendo eles: “Os sujeitos e seus tempos de vivências; Direito a Aprendizagem; Currículo e Educação Integral; Escola democrática e participativa; Equidade, diversidade e inclusão; Currículo e formação continuada; Currículo e avaliação das aprendizagens”. (CRMG, 2018, p. 14)

documento destaca que “as linguagens são vivas, dinâmicas, produzidas, criadas e recriadas em contextos sociais e culturais por todos que delas se utilizam e assim participam desse processo de constante transformação” (Minas Gerais, 2018, p. 156). Ressalta ainda que “as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral, e escrita), não-verbal (corporal, visual, sonora) e, contemporaneamente, digital” (Minas Gerais, 2018, p. 156).

No tocante ao ensino fundamental, o CRMG afirma que para todos os componentes curriculares pertencentes à área das linguagens “nos primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (Minas Gerais, 2018, p. 156). O documento ainda traz o seguinte texto:

Concomitantemente ao processo de alfabetização, a literatura, as artes e as práticas corporais compõem o conjunto de linguagens imprescindíveis para a formação estética, sensível, ética e afetiva da criança. Dessa forma, articular os conhecimentos dos diferentes componentes dessa área é, consideravelmente, uma ação necessária para promover essa formação. **Ressalta-se a importância das vivências corporais como elemento estruturador para garantir o pleno desenvolvimento da criança e sua relação com o processo de alfabetização** (Minas Gerais, 2018, p. 156, grifo nosso).

O trecho destacado evidencia que a diretriz curricular do CRMG ainda mantém a subjugação do componente curricular de EF ao processo de alfabetização, desconsiderando a sistematização do seu campo de conhecimento. O autor Marcos Neira (2018) já realizou essa crítica ao documento da BNCC quando esse trouxe em seu texto a ideia de que caberia ao componente curricular de EF a “colaboração com os processos de letramento e alfabetização dos alunos” (Brasil, 2018, p. 224).

No capítulo 7, destinado unicamente ao componente curricular de EF, o CRMG, após uma breve contextualização histórica dos objetos de conhecimento da EF nas escolas, estabelece como uma especificidade do componente curricular o reconhecimento da cultura corporal de movimentos como sendo o seu objeto de estudo, compreendendo assim o “movimento humano para além de sua dimensão neuromotora, valorizando e legitimando os sentidos e significados construídos social e culturalmente como elementos constitutivos das diversas formas de ação e expressão corporais humanas” (Minas Gerais, 2018, p. 341). Desse modo, o documento enfatiza a “mudança de paradigma e de base conceitual pois acolhe a gestualidade humana como algo mais amplo do que as relações neuromotoras consequentes dos processos bio-fisiológicos” (Minas Gerais, 2018, p. 340). Destaca também que:

Cada estudante que participar das aulas de educação física na educação básica deve ter a oportunidade de reconhecer e ampliar seu repertório corporal, orientado por princípios e valores solidários, inclusivos e sustentáveis, de conhecer a produção humana de práticas corporais, entendendo-as mutáveis, vivas, fruto da cultura e das interações sociais e assim refletir e agir crítica e criativamente sobre elas (Minas Gerais, 2018, p. 341).

Destarte, a diretriz curricular do CRMG atribui ao componente curricular de Educação Física como “tempo e espaço privilegiado de desenvolvimento das dimensões motora/corporal, mental/cognitiva, afetivo/emocional, social/cultural e espiritual/existenciais,” e que “deverá ser trabalhada e desenvolvida no sentido de colaborar com a formação integral dos estudantes” (Minas Gerais, 2018, p. 342).

Ao realizar a aproximação da relação do componente curricular de EF com as suas concepções o CRMG pontua que “os diversos temas transversais precisam estar presentes nas práticas escolares e, por isso, também encontram espaço e diálogo com as habilidades do componente curricular Educação Física” (Minas Gerais, 2018, p. 342), defendendo também a articulação dos conhecimentos dos diferentes componentes da área, ou seja, a interdisciplinaridade.

Acredito que se pode estender a esse documento a mesma crítica realizada à BNCC por Souza *et al.* (2021, p. 6) quando os autores dizem que “não se percebe no manuscrito a devida clareza/consistência quanto a constituição de um trabalho efetivamente integrador e/ou interdisciplinar”. Após apresentação geral do documento, partiremos nas próximas subseções para as orientações e diretrizes, as habilidades e competências e as unidades temáticas para o componente curricular de Educação Física estabelecidos pelo CRMG.

2.1.2.1 As Orientações e Diretrizes para o Componente Curricular de EF no CRMG no Ensino Fundamental

O CRMG dispõe de seis diretrizes específicas voltadas para o componente curricular de Educação Física. Definido pelo documento como “princípios fundamentais para orientar as ações educativas e os processos de tomada de decisões dos educadores” (Minas Gerais, 2018, p. 343) são orientações que perpassam pelas abordagens pedagógicas buscando garantir a formação integral dos estudantes e a valorização da cultura corporal de movimento. Por se tratarem de diretrizes extensas, a fim de facilitar o entendimento, trazemos no próximo quadro a orientação estabelecida por cada uma de uma forma resumida.

Quadro 5 – Orientações Estabelecidas pelas Diretrizes do CRMG para a EF

Diretriz	Orientação
A qualidade de vida como requisito para a vivência corporal plena	O desenvolvimento de assuntos que visam proporcionar conhecimentos relacionados à vivência corporal visando o estado de bem-estar geral do estudante em todas as dimensões biológica, psicológica, social, cultural, econômica, ambiental, espiritual, entre outras.
As práticas corporais como linguagem	O desenvolvimento de estratégias de ensino que auxiliem os estudantes a desenvolverem capacidades de ler, de interpretar e de produzirem diversos textos com seus corpos – jogando, caminhando, dançando, brincando.
A ludicidade como essência da vivência corporal	O desenvolvimento do ensino das práticas corporais de forma prazerosa e significativa, através da vivência lúdica - eixo norteador de ações educativas que possibilitam os estudantes representarem, (re)interpretarem e ressignificarem a realidade, instigando-os a desenvolver, de forma ética e estética, sua criatividade, criticidade e autonomia, também nos momentos de negociação para a solução de conflitos, tanto individuais como coletivos.
A escolarização como tempo de vivência de direitos	O desenvolvimento de condições pedagógicas, culturais, materiais para que o estudante se perceba como sujeito de direitos e também de deveres. O tempo de escolarização é o conjunto de tempos e espaços de vivência e de construção permanente da cidadania e dos direitos num tempo presente e, portanto, um tempo que não sacrifica autoimagens, identidades, ritmos, culturas, linguagens, representações, em nome de um tempo por vir.
A democracia como fundamento do exercício da cidadania	O desenvolvimento da prática pedagógica inclusiva, não discriminatória entre homens e mulheres de todas as idades, classes sociais, etnias, independentemente de suas habilidades e performances nas práticas corporais.
A ética e a estética como princípios norteadores da formação humana	O desenvolvimento de princípios éticos e estéticos que norteiam a formação humana dos educandos, de maneira que eles compreendam o significado e a importância de outros valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, a humildade, o respeito mútuo, a tolerância e a sensibilidade humana.

Fonte: Elaborado pela autora com base no CRMG (2018, p. 344)

Ao analisarmos o quadro 5, notamos que as diretrizes do CRMG se mostram semelhantes às da BNCC, mesmo tendo o primeiro se apropriado das redações das diretrizes estabelecidas pelo o CBC de 2008. Assim, ambos documentos inserem o componente curricular da Educação Física na área de Linguagens, prezam pelo caráter lúdico no desenvolvimento das unidades temáticas, assim como pregam pela construção de valores como a ética, a cooperação e respeito.

Isto posto, seriam essas o conjunto de diretrizes que, segundo o CRMG, precisariam direcionar a elaboração dos planejamentos dos docentes de EF com vistas ao desenvolvimento

das competências e habilidades propostas pelo mesmo documento, as quais serão apresentadas na próxima subseção.

2.1.2.2 As Competências e Habilidades da Educação Física no CRMG no Ensino Fundamental

Pautados pelo fato de o CRMG possuir uma parte diversificada que visa respeitar a diversidade local e adaptativa de cada contexto, o documento afirma que “diversos objetivos e direitos de aprendizagem, bem como habilidades e competências foram alteradas para oferecer uma perspectiva regional e contextualizada quando necessário” (Minas Gerais, 2018, p. 202). Logo, o CRMG organiza as competências específicas da Educação Física de forma semelhante e alinhada à BNCC, porém o próprio documento afirma fazer “pequenas intervenções, buscando ressaltar alguns princípios norteadores e fundamentados em intenções formativas” (Minas Gerais, 2018, p. 558). Para melhor visualização, no quadro a seguir, destacaremos em itálico e negrito, apenas o texto que foi acrescentado às competências específicas do CRMG perante ao texto das competências específicas da BNCC.

Quadro 6 – Competências Específicas da EF no CRMG

1. Compreender a origem das <i>práticas humanas sistematizadas como</i> cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades <i>de vivência</i> e aprendizagem das práticas corporais, <i>de forma inclusiva e solidária</i> , além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais, <i>agindo individual e coletivamente em prol da constituição de tempos e espaços para vivência dessas práticas com vistas à conquista da saúde, da qualidade de vida e do bem-estar.</i>
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas <i>e saber agir de maneira solidária, consciente e sustentável.</i>
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos <i>deletérios e repudiar</i> e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus
6. <i>Identificar e respeitar</i> os valores, os sentidos e os significados <i>constituintes</i> das diferentes práticas corporais, <i>reconhecendo as mudanças e as alterações produzidas e sofridas ao longo do tempo ocorridas a partir das ações e interações dos sujeitos que delas participam, resignificando-as e reconstruindo-as, quando necessário para sua vivência, com base em princípios éticos e inclusivos.</i>
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, <i>como forma de expressão de sentimentos, valores, princípios e anseios individuais e coletivos.</i>
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma, <i>responsável e solidária</i> para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e <i>garantir o bem-estar e a</i> promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas <i>inclusivas, lúdicas e cooperativas</i> para sua realização nos contextos comunitários.

10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo, **a cooperação, a inclusão** e o protagonismo.

Fonte: Elaborado pela autora com base no CRMG (2018, p. 341, grifos nossos)

Como podemos notar no quadro 6, os textos de todas as dez competências específicas do componente curricular de Educação Física do CRMG sofreram pequenas modificações com acréscimos de palavras que almejam, talvez, a ampliação das reflexões e objetivos de cada competência descrita.

Em relação às modificações realizadas nas habilidades, existem quatro tipos: as habilidades alteradas, as habilidades criadas, as habilidades desmembradas e as habilidades com progressão. Com a finalidade de facilitar a compreensão de cada tipo, criamos o quadro 7.

Quadro 7 - Tipos de Modificações das Habilidades de EF no CRMG

Tipo	Característica	Exemplo
Habilidade Alterada	Habilidade modificada da BNCC dentro das possibilidades estabelecidas pelo MEC. Seguem o código alfanumérico definido na BNCC, seguido pela letra X.	Original BNCC: EF07HI09: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência. Habilidade alterada CRMG: EF07HI09X: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência, com destaque para a ação dos distintos grupos indígenas que povoavam Minas Gerais e o Brasil.
Habilidade Criada	Habilidade que não existia na BNCC, mas prevista no novo currículo. Seguem o código alfanumérico estabelecido pelo MEC, seguidas pelas letras MG.	Habilidade criada CRMG EF08CI17MG: Compreender as instalações elétricas de nossas casas como um grande circuito, identificando os principais dispositivos elétricos utilizados reconhecendo a importância da segurança no uso da energia elétrica e o risco de choque elétrico.
Habilidade Desmembrada	Habilidade que possui grande número de verbos, tornando-a complexa para ser avaliada e desenvolvida. Segue o código alfanumérico estabelecido pela BNCC, complementada pelas letras A, B, C, etc. dependendo do grau de desmembramento.	Original BNCC EF15AR23: Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. Habilidade desmembrada CRMG EF15AR23A: Reconhecer, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. EF15AR23B: Experimentar, em projetos

		temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
Habilidade com Progressão	Habilidade que, na BNCC, era a mesma para diversos anos de escolaridade. No CRMG, há a alteração destas habilidades ano a ano, de forma a graduar a complexidade de acordo com o desenvolvimento dos estudantes. Foi adicionado a letra P seguido do ano escolar da progressão.	Original BNCC EF12EF01: Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. Habilidade com progressão no 1º ano CRMG EF12EF01P1: Experimentar e fruir diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, valorizando os saberes e vivências produzidos, reproduzidos e perpetuados nos contextos familiares e comunitários. Habilidade com progressão no 2º ano CRMG EF12EF01P2: Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto do estado de Minas Gerais, valorizando os saberes e vivências produzidos, reproduzidos e recriados nos contextos familiares e sociais.

Fonte: Elaborado pela autora com base no CRMG (2018, p. 152)

Diante do exposto, ao analisarmos as habilidades propostas pelo CRMG ao componente curricular de EF nos anos iniciais do ensino fundamental, se pode verificar apenas a presença de habilidades do tipo “Habilidades com Progressão”. Cada ano do ensino fundamental manteve a mesma quantidade de habilidades, propostas pela BNCC, a serem desenvolvidas para cada unidade temática, porém o CRMG criou novos códigos de habilidades em que se verifica o nível de progressão através da letra P seguido do ano escolar analisado.

Com o intuito de facilitar a visualização da quantidade de habilidades propostas pela diretriz curricular do CRMG trazemos a tabela 2, porém esclarecemos que no apêndice da pesquisa apresentamos mais detalhadamente as habilidades propostas ao bloco selecionado pelo recorte da pesquisa.

Tabela 2– Quantitativo de habilidades específicas de EF no CRMG para o bloco de anos iniciais

Bloco de Anos Escolares	Quantidade de Habilidades Propostas pela BNCC	Quantidade de Habilidades Propostas pelo CRMG
1º e 2º anos – EF12	12	1º ano – 12 (P1) 2º ano – 12 (P2)
3º aos 5º anos – EF35	15	3º ano – 15 (P3) 4º ano – 15 (P4) 5º ano – 15 (P5)

Fonte: Elaborado pela autora com base no CRMG de Educação Física (2018)

Podemos observar, a partir da tabela apresentada, que alinhado à habilidade original da BNCC, foram alteradas as habilidades do CRMG de cada ano escolar a fim de proporcionar uma progressão aos conteúdos estudados. Assim, existe em algumas unidades (Jogos e Brincadeiras, Danças e Lutas) o direcionamento do estudo dos conteúdos voltados para os povos originários (“indígenas”) no terceiro ano; o direcionamento para os povos africanos enquanto no quarto ano; e o direcionamento de um estudo comparativo e aprofundado desses dois povos no quinto ano.

Talvez aqui caiba a mesma reflexão crítica proposta por Neira (2018) em relação às habilidades da BNCC quanto ao sentido de “progressão”. Concordo com o autor, ao questionar se essa divisão seria mesmo uma progressão. Estudar as práticas corporais dos povos africanos se torna mais complexo do que estudar as dos povos originários? Mesmo que, didaticamente, o documento seja construído observando os fatos históricos da país, penso ser importante valorizar de forma única as manifestações culturais de cada povo.

Dessa forma, ao considerar a estruturação das habilidades dentro do CRMG, é fundamental observar sua relação com os objetos de conhecimento de cada unidade temática e os conteúdos abordados na Educação Física. A próxima subseção aprofundará essa organização por meio das seis unidades temáticas propostas pelo CRMG.

2.1.2.3 Unidades Temáticas do Componente Curricular de EF no CRMG no Ensino Fundamental

As seis unidades temáticas propostas pelo CRMG são as mesmas orientadas pela BNCC: Jogos e Brincadeiras, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura. O documento ressalta que a sua organização deve atender a uma progressão espiralada, na qual “cada ano escolar deve buscar expandir os saberes constituídos, retomando

os anteriormente trabalhados e estabelecendo vínculos, relações, sentidos e significados com as demandas singulares de cada tempo de desenvolvimento e de aprendizagem” (Minas Gerais, 2018, p. 351).

Essa expressão de progressão espiralada nos remete a concepção proposta pelo Coletivo de Autores¹⁶ (1992) que propõem uma metodologia na qual os alunos retornem a conceitos já trabalhados, mas com maior complexidade e reflexão crítica a cada novo ciclo. Vale reforçar, entretanto, que essa metodologia propõe superar a fragmentação do ensino tradicional, promovendo uma visão totalizante e transformadora da Educação Física.

Ao analisarmos os objetos de conhecimento do bloco do 3º ao 5º anos do ensino fundamental no CRMG constatamos, em algumas unidades temáticas, apenas a fragmentação dos objetos de conhecimento propostos pela BNCC ao longo do terceiro, quarto e quinto ano, conforme indicado no próximo quadro.

Quadro 8 – Comparativo dos Objetos de Conhecimento do Bloco 3º aos 5º anos Entre a BNCC e o CRMG

Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	
	Bloco 3º aos 5º anos – BNCC	Bloco 3º aos 5º anos – CRMG
Brincadeiras e Jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	3º ano: Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo. Brincadeiras e jogos de matriz indígena
		4º ano: Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz africana
		5º ano: Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo. Brincadeiras e jogos de matriz indígena, africana e brincadeiras e jogos afro-brasileiros
Esportes	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão	Esportes de campo e taco. Esportes de rede/parede. Esportes de invasão

¹⁶ Grupo de autores formados por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht que em 1992 publicaram o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*. Em comum acordo, esses autores, optaram que a referência desta obra ocorreria de tal forma como foi referenciada neste trabalho.

Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana	3º ano: Danças do Brasil e do mundo. Danças de matriz indígena
		4º ano: Danças do Brasil e do mundo. Danças de matriz africana
		5º ano: Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena, africana e danças afro-brasileiras
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana	3º ano: Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena
		4º ano: Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz africana
		5º ano: Lutas do contexto comunitário e regional. Lutas de matriz indígena e africana e lutas afro-brasileiras
Práticas de Aventura	_____	_____

Fonte: Elaborado pela autora com base no CRMG (2018, p. 360)

Sabendo que as habilidades se ligam aos objetos de conhecimento estudado, essa fragmentação ocorrida nos objetos de conhecimento de algumas unidades temáticas, observadas no quadro 8, já havia sido comentada quando analisamos, anteriormente, as modificações das habilidades em progressão. Os itens anteriores apresentaram as diretrizes curriculares da BNCC e do CRMG que se caracterizam por ser os documentos de referência para a elaboração de documentos norteadores de cada instituição escolar.

Dessa forma, as escolas do estado de Minas Gerais têm o dever, além da autonomia, de elaborar seu Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como o seu Regimento Escolar (RE) interno. Por serem documentos norteadores da escola se caracterizam como guias essenciais, delineando os objetivos, diretrizes e ações específicas para cada escola. No próximo item, portanto, analisaremos esses documentos da nossa instituição pesquisada, entendendo, em especial, as diretrizes voltadas para a Educação Física.

2.1.3 Orientações e Diretrizes nos Documentos Norteadores da E.E. Nuvem Rosa

Como já descrito até aqui, os documentos de referência da BNCC e CRMG, estabelecem diretrizes a qual o documento norteador de uma escola – o PPP – deve se pautar para estruturar seus princípios e sua identidade. Sua construção singular deve ser um processo coletivo, participativo e democrático, funcionando como um espaço de reflexão para todos os integrantes da comunidade escolar - gestores, professores, alunos e famílias. O PPP deve expressar o compromisso social da instituição, atendendo às necessidades e demandas da comunidade que a cerca. Além disso, caracteriza-se como um documento dinâmico e flexível, permitindo adaptações conforme as mudanças no contexto educacional, garantindo que a escola continue relevante e alinhada às transformações sociais e pedagógicas.

Libâneo (2015) evidencia a importância da característica instituinte do documento ao explicar que:

A característica instituinte significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional. Nesse sentido, ele sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores que trabalham na escola (...) (Libâneo, 2015, p. 127)

Dessa forma, o autor explica que o PPP pode ser compreendido como um instrumento e processo de organização da escola. Este expressa “a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar” (Libâneo, 2015, p. 126)

Até a presente data da escrita da pesquisa, a versão do PPP utilizada pela E.E. Nuvem Rosa corresponde à reformulada em 2022 com vigência até 2024. Sua atualização já está sendo discutida em recentes reuniões de módulo II¹⁷ havendo possibilidade de que uma nova versão seja concretizada até a conclusão deste trabalho. O documento possui 67 páginas, dividido em 12 capítulos. Os capítulos trazem diversas informações, tais como: os dados da escola com descrição dos projetos desenvolvidos e perfil dos alunos; os princípios, missão e visão da unidade escolar; dados numéricos da escola como censo escolar; diagnóstico da escola com as análises dos resultados das avaliações externas e internas da instituição; as metas, concepções de educação e a organização escolar e didático-pedagógica; a descrição do relacionamento da escola com a comunidade; a autoavaliação e monitoramento do PPP e também um plano de

¹⁷ Nome dado às reuniões pedagógicas das escolas estaduais de Minas Gerais. Se caracteriza por ser um encontro obrigatório para os professores com a direção escolar e as especialistas em educação, com o objetivo de discutir e aprimorar as práticas de ensino-aprendizagem, além de questões administrativas, pedagógicas e institucionais.

ação escolar com ações voltadas à pontos de melhoria como, por exemplo, a defasagem escolar, a formação continuada, entre outros.

Em face do exposto, acreditamos ser importante apresentar alguns pontos desse documento, uma vez que estes se tornam fundamentais na construção e análise do planejamento de todos os componentes escolares da instituição.

Após uma leitura atenta, destacamos que a E.E. Nuvem Rosa toma como missão:

(...) democratização do conhecimento e da valorização e dinamização da cultura mais ampla oferecendo um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 5º ano do Ensino Fundamental, **com resultados de excelência nas avaliações internas e externas**. Além disso, também tem a missão de ser uma escola acolhedora, com respeito à diversidade religiosa, de gênero e étnica, que promova a igualdade, a participação da comunidade, dos órgãos colegiados e formação integral de sujeitos críticos, autônomos, éticos e solidários (E.E. Nuvem Rosa, 2022a, p. 10, grifo nosso).

Podemos notar que a escola expressa o seu propósito de promover a construção de valores e o desenvolvimento de princípios por meio da adoção de uma postura democrática, inclusiva e humanística. Entretanto, o trecho destacado também demonstra uma ênfase da instituição no compromisso com o desempenho escolar, manifestado pela busca de resultados de excelência nas avaliações internas e externas. Isso fica ainda mais evidente quando o PPP traz ao longo de suas metas o aumento progressivo do percentual de estudantes com aproveitamento de 65 pontos, de um total de 100 distribuídos durante o ano escolar, em todos os componentes, excluindo a Educação Física, Artes e Ensino Religioso.

Embora os resultados sejam importantes, um ponto de atenção é que esses não podem se tornar um fim em si mesmo, fazendo com que a instituição privilegie uns componentes escolares em detrimento de outros. Ao abordar sobre a concepção de avaliação da aprendizagem, o documento evidencia que essa “deve expressar o desenvolvimento das competências e habilidades consolidadas pelos alunos” (E.E. Nuvem Rosa, 2022a, p. 36).

Logo, a não consideração das notas avaliativas dos componentes curriculares de Educação Física, Artes e Ensino Religioso pode agravar a desvalorização das mesmas perante a comunidade escolar, negando, até mesmo, o desenvolvimento das competências e habilidades propostas pelas próprias diretrizes. No âmbito da concepção pedagógica, buscamos no PPP as orientações e diretrizes sobre o currículo a ser seguido pela instituição, uma vez que este deve embasar os planejamentos dos docentes de Educação Física. Assim, ao analisarmos o documento encontramos a seguinte redação:

O **currículo da base nacional comum** do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a **Educação Física** e o Ensino Religioso (E.E. Nuvem Rosa, 2022a, p. 41, grifos nossos).

Percebemos assim que o documento norteador da escola garante em seu texto a utilização do currículo de base nacional comum, currículo esse estabelecido pelos documentos de referência da BNCC e CRMG. Sendo assim, temos como diretriz curricular interna um alinhamento ao currículo da base nacional comum, sem, entretanto, um detalhamento mais específico de orientações voltadas à EF.

Embora o PPP seja o principal documento norteador de uma escola, há também outro documento que fornece orientações que devem ser considerados em um planejamento: o regulamento escolar interno. O RE também se caracteriza por ser de caráter normativo, porém este está mais voltado para as normas e regulamentos. Assim como o PPP, a versão do RE da E. E. Nuvem Rosa, até o momento da escrita desse trabalho, é do ano de 2022 e sua reformulação também se encontra em discussão. O documento possui uma redação de 50 páginas e está dividido em 15 títulos, sendo alguns deles subdivididos em capítulos e seções.

Destarte, o RE da escola lócus estabelece as regras de funcionamento, trazendo as normas disciplinares, os direitos e deveres dos alunos, professores e funcionários, além de regulamentar aspectos administrativos, como horários, critérios de avaliação e organização interna. Acreditamos que sua leitura e conhecimento se torne um alicerce na elaboração dos planejamentos, uma vez que trazem pontos que devem ser considerados no processo ensino-aprendizagem, assim como atribui responsabilidades aos atores escolares, cujo não cumprimento podem impactar no desenvolvimento das aulas.

Após análise do documento, identificamos que o RE orienta o desenvolvimento do currículo comum e insere a Educação Física na área das linguagens, exatamente como o mesmo texto do PPP. Dessa forma, consideramos que o grupo gestor, assim como todo o restante da comunidade escolar, não só concordam, como também acreditam na importância do componente curricular de EF transcendendo a transmissão de ações mecânicas e incorporando como objeto de conhecimento a cultura corporal.

Entretanto, em ambos os documentos, somente essa diretriz se encontra direcionada explicitamente ao componente curricular da EF. Outras diretrizes como a avaliação e a sua metodologia, por exemplo, abordam de forma implícita o componente curricular. Destacamos o trecho do PPP que diz ser “necessário que a escola discuta a avaliação e que os alunos tenham conhecimento de seu processo de aprendizagem, dos critérios utilizados na avaliação prevista

no regimento escolar” (E.E. Nuvem Rosa, 2022a, p. 54) como uma diretriz importante a ser considerada pelo componente curricular da EF.

Para contemplar essa diretriz, penso ser importante que essa orientação seja amplamente discutida pelas supervisoras com os docentes da área de EF, pois assim o grupo poderia construir instrumentos de avaliação semelhantes a todos os estudantes da escola, criando assim um sistema avaliativo mais transparente, justo e equitativo.

A forma de avaliar os estudantes no componente curricular de Educação Física ainda é um tema fragilizado em nossa área. Os documentos de referência abordam de forma rasa o assunto. A BNCC traz apenas a indicação de que a avaliação deve contemplar as oito dimensões do conhecimento, não esclarecendo os instrumentos avaliativos que podem/devem ser utilizados para sua realização. Já o documento do CRMG, reconhece o desafio do processo e esclarece que a utilização de mensurações quantitativas e qualitativas são legítimas desde que contextualizadas e vinculadas aos objetivos almejados, aliadas aos princípios de cooperação, inclusão, solidariedade, respeito e empatia.

Após a busca por informações sobre o processo avaliativo no RE, destacamos os seguintes artigos que se encontram no título XI que trata sobre a avaliação e sua metodologia:

Art. 195 - Na avaliação da aprendizagem, a Escola deverá utilizar procedimentos, recursos de acessibilidade e instrumentos diversos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, entrevistas, provas, testes, questionários, adequando-os à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando e utilizando a coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos como diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias.

Art. 196 - A avaliação deve incorporar, além da dimensão cognitiva, as dimensões cultural, social, biológica e afetiva, que fazem parte do processo integral da aprendizagem.

Art. 197 - **A avaliação do aluno deve ser compreendida como parte integrante do processo pedagógico**, com o objetivo de identificar os avanços e diagnosticar as necessidades de **reorientação das ações educativas** (E.E. Nuvem Rosa, 2022b, p. 43, grifos nossos).

Como já comentado anteriormente, a abordagem sobre a avaliação nos documentos de referência é muito rasa, mas percebemos o direcionamento do RE, através do seu artigo 195, para a utilização de instrumentos diversificados no processo avaliativo da escola, assim como sua adequação a necessidades individuais de cada educando. Por ser uma orientação voltada a todos os componentes curriculares, a Educação Física também precisa construir o seu planejamento de modo coerente com que é solicitado.

O artigo 196 do RE evidencia a necessidade de entender a avaliação como um processo que engloba diversos aspectos do aluno. Essa instrução vai ao encontro das oito dimensões do

conhecimento preconizadas pela BNCC. Tais dimensões podem ser mensuradas tanto de modo qualitativo tanto quanto do modo quantitativo, assim como estabelece o CRMG. Então, se adequado ao objetivo proposto em seu planejamento, instrumentos que avaliem de forma quantitativa são perfeitamente aceitáveis para o componente curricular da EF. Em outras escolas, entretanto, ainda se encontra a percepção de que a EF não precisa ser avaliada.

Como não há a reprovação do aluno pelo componente curricular da EF, acredito que seja esse o motivo para a não atribuição de notas ou conceitos por algumas instituições de ensino. Porém, como evidenciado no artigo 197 do RE, o processo avaliativo deve ser considerado norteador do planejamento pedagógico. Sendo assim, a avaliação na E.E. Nuvem Rosa precisa estar alinhada ao planejamento como forma de monitoramento do processo ensino-aprendizagem. Outro trecho relevante que destacamos se encontra no título X que aborda a estrutura didático-pedagógica, o artigo 171 do capítulo III:

Entende-se como aula as atividades curriculares envolvendo professores e alunos, realizadas nas salas de aula e em outros espaços da escola e da comunidade como: biblioteca, laboratórios, quadras de esporte, pátios, jardins, espaços culturais e de lazer da comunidade, outras escolas, entre outros (E.E. Nuvem Rosa, 2022b, p. 40).

Esse artigo legitima a utilização de todos os espaços escolares citados como locais possíveis para as aulas de Educação Física. Informação essa que parece clara, mas que ainda precisa ser esclarecida pelos docentes da área quando esses planejam aulas que utilizem outros espaços que não seja o pátio e que encontram algum tipo de resistência para a utilização dos mesmos.

Por fim, destacamos ainda, o trecho do capítulo 7 que aborda a organização curricular e didático-pedagógica, no qual o PPP esclarece que “Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o componente curricular de Educação Física está a cargo do professor licenciado” (E.E. Nuvem Rosa, 2022a, p. 44), enquanto que o RE, traz em sua redação a informação de que “o componente curricular Educação Física pode estar a cargo do professor regente de turma¹⁸, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professor licenciado” (E.E. Nuvem Rosa, 2022b, p. 36).

Essa divergência sobre quem pode ministrar as aulas de Educação Física, encontrava-se amparada na Resolução nº 2.741, de 2015, da SEE/MG, que, entre outras normatizações,

¹⁸ É atribuída a nomenclatura “professor regente de turma” para os docentes com formação em Pedagogia ou Normal Superior que lecionam para uma turma específica de alunos nos anos iniciais do fundamental I. O professor licenciado em EF, assim como o professor licenciado em Matemática ou História, recebem a nomenclatura de “professor regente de aula”, pois lecionam aulas de um conteúdo específico.

organizava o quadro de pessoal das escolas estaduais e autorizava que na ausência de um professor habilitado “(...) as aulas serão ministradas pelo próprio Regente de Turma” (Minas Gerais, 2015, p. 2). Essa resolução já não está mais em vigência, sendo assim, torna-se um ponto que necessita de atualização no RE da escola pesquisada.

Tendo esses itens apresentado as diretrizes curriculares tanto dos documentos de referência quanto dos documentos norteadores da escola, torna-se essencial descrever também o caminho percorrido pela escola pesquisada. No próximo item, apresentamos a escola investigada nessa pesquisa, o contexto o qual se encontra inserida a EF e os espaços escolares disponíveis para a mesma. Apresentamos também as evidências coletadas para essa pesquisa que se revelam nos possíveis desafios encontrados pelos docentes de EF na construção/elaboração de seus planejamentos, assim como nas possibilidades construídas pelos mesmos.

2.2 CAMINHO PERCORRIDO: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA E.E. NUVEM ROSA

Para ampliar o entendimento do caso de gestão a ser analisado, trazemos a descrição do contexto escolar a qual está inserida a E. E. Nuvem Rosa. A escola pesquisada, passou a funcionar no prédio em que está localizada atualmente a partir do ano de 1984. Desde sua criação, em 1925, atendia somente a educação infantil. De acordo com o histórico do Regimento Escolar, foi a partir da resolução nº430 de 8 de agosto de 2003, quando o ensino fundamental passa a ter nove anos de duração (reduzindo a educação infantil para apenas 4 e 5 anos) que no ano de 2006 a escola foi autorizada a atender as turmas do fundamental I. Logo, em 2007, teve o ingresso dos alunos com seis anos, ou seja, do primeiro ano do ensino fundamental na escola. E assim, à medida que aumentavam as vagas do ensino fundamental, ocorria a extinção das vagas da educação infantil.

Quanto à estrutura física, a E. E. Nuvem Rosa possui uma infraestrutura antiga composta por um bloco de construção que contém uma secretaria, uma sala de informática integrada a uma sala de leitura, dois banheiros para funcionários, uma sala de professores, uma sala de supervisão, uma sala de direção, uma sala utilizada para guardar materiais pedagógicos e realizar fotocópias e uma sala do ATB¹⁹ financeiro. Esse bloco dá acesso ao pátio central da escola que é utilizado para a formação das filas nos momentos cívicos, nos recreios, nas eventuais apresentações culturais e também nas aulas de Educação Física. Junto ao pátio temos

¹⁹ A sigla ATB se refere ao Assistente Técnico de Educação Básica que é um profissional que atua no apoio administrativo ou financeiro das instituições escolares estaduais de Minas Gerais.

o refeitório e a cozinha da escola. Esse pátio é rodeado por 16 salas, sendo 13 salas de aulas de um lado e 3 salas desativadas do outro. Essas salas desativadas se ligam à uma área verde e que no passado abrigava um parquinho da escola.

O corpo docente a escola varia de 60 a 70 professores, entre efetivos e designados. Essa variação ocorre todo ano, pois depende do número de designações necessárias para atender os alunos da educação especial. Na gestão escolar uma professora efetiva da escola está no cargo de vice-diretora e um professor de outra instituição escolar encontra-se cedido no cargo de diretor²⁰. Na supervisão, a instituição escolar conta com 3 supervisoras efetivas. Por também ser calculado a partir do número de alunos especiais matriculados na escola, o número de funcionários também varia anualmente. No ano de 2025, por exemplo, a escola contou com 11 ATB administrativos, 1 ATB financeiro e 14 ASB²¹.

Apesar de estar localizada na zona sul, uma área considerada nobre da cidade, a escola possui alunos matriculados provenientes de bairros de comunidades socialmente desfavorecidas e com baixo poder aquisitivo. Segundo o próprio documento do PPP da escola lócus, o Índice Socioeconômico da Escola (ISE²²) é considerado de em média dois salários mínimos, classificado como baixo.

Entretanto, apresenta bons desempenhos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). As últimas edições com notas divulgadas pelo Ministério da Educação foram as de 2019, 2021 e 2023. Nesses anos, a escola obteve as notas 7,0 - 6,5 e 6,1 – respectivamente, que se mostraram superiores quando comparadas à nota do município de Juiz de Fora que foram: 5,6 em 2019 e 5,3 em 2023 (não apresentando nota no ano de 2021).

Podemos notar que, apesar dos resultados se manterem acima da média do município, houve uma diminuição nos índices das notas das avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) da escola pesquisada. Apesar de termos que considerar o contexto da pandemia e todas as consequências desse período, fica evidente que houve uma diminuição no desempenho escolar dos alunos. Assim, esses índices demonstram a necessidade real de intervenções didático-pedagógicas expressas nos planejamentos de todos os componentes

²⁰ Após a saída do último gestor por motivos pessoais, não havia na instituição escolar nenhum professor certificado, isto é, com a habilitação obrigatória necessária, com interesse em assumir a direção. Foi aberto então um processo no qual outros professores, de outras instituições, que possuísem a certificação e interesse na gestão pudessem concorrer. A eleição do novo diretor ocorre através da votação dos integrantes do colegiado da escola.

²¹ A sigla ASB se refere ao Auxiliar de Serviços de Educação Básica que é um profissional responsável por atividades de apoio geral no ambiente escolar como a limpeza, organização da rotina, suporte aos educandos, entre outros

²² Um índice calculado a partir de questionários contextuais das avaliações do SIMAVE, respondidos pela escola anualmente.

escolares voltada para a aprendizagem dos alunos com o intuito de recuperação e aprimoramento da mesma.

A escola em estudo possui turmas com números expressivos de alunos matriculados. De acordo com o cálculo realizado pela Secretaria de Educação, a partir da metragem das salas de aulas, 25 alunos é o número máximo permitido em 24 turmas. As outras duas turmas (uma no turno da manhã e outra no turno da tarde) em que a sala de aula é menor, o número máximo permitido é de apenas 18 alunos. Dessa forma, quando analisamos as taxas de matrículas disponibilizadas pelo censo escolar dos anos escolares relativos ao recorte da nossa pesquisa, verificamos que nos anos de 2023 e 2024 as turmas extrapolaram o número de alunos permitido por turma, conforme apresentado na tabela 3.

Tabela 3- Número de Alunos Matriculados na E. E. Nuvem Rosa

Ano	Número de Matrículas
2022	631
2023	644
2024	640

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo Escolar (2024)

Considerando então que a escola pesquisada possui 24 turmas, com máximo de 25 alunos por cada turma, e 2 turmas com 18 alunos, o máximo de matrículas permitido é de 636 alunos. Número ultrapassado nos anos de 2024 e 2023 e muito perto de ser atingido em 2022. É importante ressaltar esses dados, uma vez que o número de alunos de uma turma é um fator relevante para a elaboração de um planejamento pedagógico, ainda mais em uma escola com o espaço físico reduzido.

No tocante ao contexto específico da Educação Física, considerando que a escola atende 26 turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, sendo 13 turmas no turno da manhã e 13 turmas no turno da tarde, ela precisa contar com três professores de Educação Física com cargos completos (com oito turmas cada) e um professor contratado para completar o quadro funcional (com duas turmas).

Atualmente, a instituição escolar possui três professores efetivos, porém desde 2022, um desses professores está em ajustamento funcional, fazendo com que há três anos, no início do ano escolar, seja necessário realizar o processo de contratação para mais um professor ocupar o cargo que se encontra disponível. Assim, nota-se uma rotatividade de professores de Educação

Física na escola que traz consigo algumas consequências, tais como: tempo necessário para a criação de vínculo do novo profissional com as turmas e aos outros colegas de trabalho, adaptação do novo profissional ao espaço físico da escola, criação de uma nova rotina de horários, entre outros.

No estado de Minas Gerais, cada turma do ensino fundamental I possui, semanalmente, duas aulas de 50 minutos. Já um professor de EF que possua um cargo completo irá ministrar 16 aulas por semana. Sobre a carga horária semanal de trabalho a resolução da SEE nº 5.210/2025 esclarece:

Art. 7º – Conforme dispõe a Lei Estadual nº 20.592/2012, a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de PEB, com jornada de 24 (vinte e quatro) horas, compreende:

I – 16 (dezesseis) horas semanais destinadas à docência²³;

II – 8 (oito) horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:

a) 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor;

b) 4 (quatro) horas semanais na própria Unidade Escolar ou em local definido pela direção, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões (Minas Gerais, 2025a, p. 2).

A carga horária de oito horas semanais é destinada para a atividade extraclasse. Mesmo subdivididas em horas livres ou obrigatórias, pode contemplar as horas de reunião pedagógica (também conhecida como “módulo II” ou simplesmente “módulo”), horas de correção de trabalhos, horas de preparação de material, horas de estudo, assim como as horas de planejamento, seja ele coletivo ou individual. Na E.E. Nuvem Rosa as reuniões de módulo II acontecem, quase sempre, quinzenalmente e tem a duração de quatro horas. Essas reuniões, normalmente, são dirigidas pela direção e/ou coordenação da escola que já trazem definidas as pautas das mesmas.

Os professores de Educação Física podem utilizar alguns espaços da instituição escolar pesquisada para ministrar as suas aulas planejadas, tais quais: o pátio, as salas de aula e a sala de informática/biblioteca. Sendo assim, é importante descrever cada um deles para melhor compreensão de sua utilização no processo de ensino-aprendizagem.

O prédio escolar não contempla uma quadra poliesportiva. Entretanto, na escola pesquisada, há um pátio central, com aproximadamente 60 m², que apesar de suas peculiaridades, torna-se um importante espaço para a realização de diversas atividades da Educação Física. Este espaço, porém, apresenta irregularidades no chão e desníveis como

²³ No inciso 1 do artigo 8 da mesma resolução, o texto explica que a hora-aula dos regentes de aula de Educação Física equivale a 50 minutos.

degraus e valas. O mesmo é rodeado por pilastras de sustentação do telhado. Apenas uma pequena parte desse espaço possui cobertura, o que impossibilita a sua utilização diante de volumosas precipitações de chuvas, uma vez que o chão fica molhado e escorregadio, representando risco de quedas.

Figura 2– Foto do Pátio Central da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Outro espaço possível para ministrar as aulas de Educação Física são as salas de aula. A instituição possui 12 salas com dimensões bem parecidas, cuja metragem de aproximadamente 28 m² aparenta ser pequena para a quantidade de mesas e cadeiras dos alunos, sobrando um espaço reduzido entre as fileiras. Há também uma sala com dimensões menores, com aproximadamente 25 m², que mesmo contando com um número inferior de alunos, também apresenta o mesmo problema de espaço reduzido.

Figura 3 – Foto de uma das Salas de Aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Assim, como retratado na figura 3, as salas de aula possuem, além dos jogos de mesas e cadeiras referente ao número de alunos matriculados, uma mesa para o professor, dois armários de ferro para que as professoras regentes de turma de cada turno possam guardar seus materiais e uma estante de ferro na qual são guardados, de forma conjunta, os livros didáticos dos alunos dos dois turnos. As salas possuem basculantes que permitem a entrada da ventilação e também dos reflexos solares, o que leva a necessidade da utilização de cortinas. Possui também dois ventiladores, cada um aficcionado em uma extremidade da sala, além de um quadro branco central que se configura como recurso pedagógico principal do professor. A maioria das salas possuem infiltração proveniente da má conservação dos tetos, tornando-se uma dificuldade enfrentada pelos docentes da escola.

Os professores de Educação Física da E.E. Nuvem Rosa também podem utilizar o espaço da sala de informática que se encontra integrada com a sala de leitura. Essa sala possui 10 computadores conectados à internet, assim como jogos de mesas e cadeiras dispostas em fileiras. É nesse ambiente que também está instalada a *smart* TV conectada à internet. O espaço destinado à sala de leitura, possui um vasto acervo de livros que se encontra distribuído nas estantes que ficam armazenadas nos fundos da sala.

Figura 4 – Foto da sala de informática integrada a sala de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

A figura 4 evidencia a sala de informática integrada à sala de leitura, ou seja, em uma mesma sala, há dois ambientes com finalidades distintas. Na prática, apenas um ambiente pode ser utilizado por vez, demandando organização dos horários para utilização de determinado recurso pedagógico, seja os computadores, a *smart TV* ou os livros literários. Assim, todos os professores da escola, incluindo também os professores de Educação Física, precisam agendar com antecedência um horário, caso planeje a utilização desses recursos didáticos.

Por ser um prédio antigo necessita de importantes manutenções, há tempos várias gestões escolares vêm lutando por melhorias estruturais. O RE evidencia que “após muitas reivindicações para a melhoria do prédio escolar, em dezembro de 2021 foi assinado o termo de compromisso para a liberação dos recursos para a reforma” (E.E. Nuvem Rosa, 2022b, p. 6). Logo, em 2022 iniciaram-se as obras que contemplaram somente a reforma dos banheiros, pois ao final daquele mesmo ano ocorreu a paralisação da reforma por desistência da empresa ganhadora da licitação. Somente no início de 2025 a reforma foi retomada, trazendo, entretanto, questões transitórias quanto à utilização dos espaços, em especial do pátio central, pelos professores de Educação Física da escola.

Além dos espaços descritos, os professores de Educação Física podem contar com materiais pedagógicos específicos, como por exemplo, bolas de variadas modalidades (vôlei, futsal, basquete, handebol, tênis, iniciação esportiva), cordas (pequenas e grandes), petecas, raquetes e bolinhas de ping-pong, cones, argolas, redes, colchonetes, tatames, pneus, coletes, jogos de tabuleiro (damas e xadrez) e um *kit* de material de ginástica rítmica contendo fitas,

maças, arcos e bolas. Esses equipamentos encontram-se em bom estado de conservação e estão guardados em armários de ferro.

Figura 5– Foto dos Locais de Armazenamento dos Materiais de EF



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Na figura 5 notamos a disposição de cinco armários. Em dois deles ficam armazenados os materiais de uso coletivo - como cones, argolas e jogos de tabuleiros. Os outros três armários são destinados a cada professor efetivo nos quais armazenam materiais que ficam sob sua responsabilidade e utilização. Compreender o espaço escolar como um ambiente rico em potencialidades é essencial para a construção de um planejamento pedagógico eficaz. Ao analisar a dinâmica de funcionamento da escola, considerando fatores como infraestrutura, organização dos tempos e espaços, interações sociais e recursos disponíveis, é possível estruturar práticas pedagógicas que atendam melhor às necessidades dos alunos.

No entanto, nem sempre as condições estruturais são consideradas ideais, exigindo dos docentes uma postura adaptativa para superar eventuais limitações. O próprio documento do CRMG chama a atenção para o fato de ser necessária para os docentes do componente curricular “uma postura criativa e inovadora [...] mesmo diante das limitações vinculadas aos espaços e

materiais” (Minas Gerais, 2018, p. 350). Ressalvo, porém, que comungo da mesma opinião de Damazio e Silva (2008) ao afirmarem que:

Do ponto de vista político-pedagógico, tentar solucionar problemas estruturais em educação que implicam em políticas públicas mais amplas e substanciais em termos de investimentos financeiros, adotando o discurso da “criatividade” como forma de suprir tais lacunas é, no mínimo, romantismo pedagógico e banalização do ato de criar e/ou recriar a partir de um processo que deve reunir condições materiais e trabalho sério (Damazio e Silva, 2008, p. 193).

É fundamental que as escolas públicas também invistam em bons espaços físicos, cabendo a toda a comunidade escolar a responsabilidade de exigir, de seus governantes, verbas para tal finalidade. Acredito que seja comum o pensamento que o espaço físico de uma escola possa ser determinante no planejamento da Educação Física Escolar. Se assim fosse, nas instituições em que há bons espaços escolares o planejamento seria impecável e sabemos que nem sempre é assim que acontece.

Na minha opinião, uma boa infraestrutura pode, além de facilitar o planejamento, estimular a participação dos alunos. Entretanto, a precarização do espaço físico pode até dificultar o planejamento, mas de forma alguma impedi-lo. É importante o professor entender a sua realidade e criar estratégias que possibilitem uma aprendizagem significativa aos seus alunos.

Somente a partir da compreensão dessa realidade do contexto da instituição escolar que leciono é que será possível realizar uma reflexão individual e coletiva com os atores envolvidos na pesquisa para o desenvolvimento de planejamentos mais alinhados aos documentos de referência e ao documento norteador, promovendo práticas pedagógicas que não apenas superem eventuais limitações estruturais, mas também potencializem o ensino da Educação Física de forma significativa.

Vale ressaltar que não são somente os espaços físicos podem impor desafios aos planejamentos dos professores de Educação Física, outros fatores podem impactar o desenvolvimento das aulas, exigindo adaptações, estratégias e posicionamento dos docentes da área a fim de construir possibilidades de práticas pedagógicas condizentes ao currículo da escola e em comunhão com sua concepção pedagógica. Na próxima seção apresentamos algumas evidências dos desafios e das possibilidades percebidos durante o caminho até aqui percorrido pelos docentes de EF da E.E. Nuvem Rosa e analisado por essa pesquisa.

2.2.1 As evidências encontradas na E.E. Nuvem Rosa

Nessa seção iremos pontuar possíveis desafios que precisam ser superados pelos docentes do componente curricular de Educação Física para que possam não só construir seus planejamentos, mas também efetivamente desenvolvê-los na prática. Situações, às vezes, corriqueiras e culturalmente toleráveis por muitos professores da área, estão também presentes na instituição escolar em estudo.

Pontuaremos também algumas estratégias já utilizadas por docentes de Educação Física da escola que favorecem o planejamento e se mostram como possibilidades para a implementação das diretrizes curriculares. Essas estratégias, desenvolvidas a partir da experiência docente e da realidade escolar, demonstram caminhos viáveis para superar os desafios enfrentados no cotidiano da Educação Física.

2.2.1.1 Desafios e Possibilidades do Planejamento Pedagógico da Educação Física na E.E. Nuvem Rosa

Após o conhecimento dos espaços escolares possíveis para as aulas de Educação Física, a precariedade do pátio central se configura em um importante ponto desafiador encontrado. Seu tamanho reduzido e suas irregularidades podem exigir do planejamento uma atenção maior, requisitando atividades compatíveis ao espaço disponível. E, por muitas vezes, a utilização desse espaço pode ser ainda mais desafiadora, pois devido ao número de aulas de Educação Física da escola, dois ou mais professores podem ter que compartilhar do mesmo espaço escolar, já que seus horários de aula coincidem. Devido ao número de turmas, haverá sempre essa simultaneidade nos horários dos docentes. No quadro a seguir, trazemos o horário das aulas de Educação Física do ano de 2024 a fim de melhor demonstrar a situação.

Quadro 9 – Horário das Aulas de EF do Ano de 2024

Horário Educação Física – Manhã					
	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
07:00 – 07:50	1Reg1 ²⁴	1Reg2 1Reg3	2Reg1	2Reg2	4Reg3
07:55 – 08:45	1Reg2	1Reg1 2Reg1	1Reg3	4Reg3	2Reg2

²⁴ Para montagem das turmas se usa a seguinte formação das siglas: o primeiro número se refere ao ano escolar, a abreviação REG se refere a “regente” e o último número se relaciona a turma atribuída a aquele ano escolar. Logo, nesse exemplo em específico, leia-se: primeiro ano da regente 1.

09:30 – 10:20	3Reg1	3Reg2 4Reg1	4Reg2	5Reg1	5Reg2
10:25 – 11:15	3Reg2	3Reg1 4Reg2	4Reg1 5Reg3	5Reg2	5Reg1 5Reg3
Horário Educação Física – Tarde					
	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13:00 – 13:50	1Reg5 1Reg4	1Reg6 2Reg3	5Reg6	5Reg4	5Reg5
13:55 – 14:45	1Reg6 2Reg3	1Reg5 1Reg4	5Reg4	5Reg5	5Reg6
15:30 – 16:20	3Reg3	3Reg4 4Reg4	5Reg7	4Reg5	2Reg4
16:25 – 17:15	3Reg4	3Reg3 4Reg5	2Reg4	4Reg4	5Reg7

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A partir da visualização do quadro 9, conseguimos compreender que mesmo distribuindo as aulas em todos os dias da semana sempre ocorrerá a concomitância de horários entre um ou mais professores de Educação Física, uma vez que as 13 turmas geram uma carga horária de 26 aulas, coincidindo em pelo menos seis aulas. Dependendo da configuração do horário, essas simultaneidades podem ocorrer em mais horários. Nesse ano, em específico, percebemos que haviam quatro professores, cada um representado por uma cor, que coincidem os horários.

Apesar de não ocorrer especificamente no ano detalhado, um ponto que pode tornar esse compartilhamento de espaço bem mais delicado se encontra no fato de que, às vezes, os docentes estão ministrando aulas para segmentos diferentes, por exemplo: um professor está com uma turma de primeiro ano e o outro professor com uma turma de quarto ano, no mesmo horário de um dia da semana. Isso pode dificultar a realização de algumas estratégias que abordaremos mais à frente.

Diante dessa questão de espaço escolar, os professores de Educação Física da E.E. Nuvem Rosa podem ser deparar com outro ponto desafiador: a utilização da sala de aula como espaço escolar possível de docência. Esse desafio pode vir por algumas questões, como por exemplo, o fato da professora ou professor regente de turma não gostar de sair de sala para que o professor de Educação Física ministre sua aula. Alguns professores regentes de turma alegam que utilizam o horário da aula especializada da EF para corrigir trabalhos nos cadernos, ler agendas, arrumar armários, entre outras demandas e por isso resistem ou, até mesmo, se opõem em sair, o que pode acabar gerando interferências na aula do professor de Educação Física na

sala de aula, uma vez que os estudantes se confundem quanto a regência da aula e acabam direcionando suas falas ao outro professor, dificultando a condução da aula.

Comum também é a ideia naturalizada de que as aulas de Educação Física, por lidarem com o corpo e o movimento, obrigatoriamente precisam ser realizadas em áreas externas, como o pátio, para que os estudantes possam “extravasar a energia”. Isso exige um posicionamento do professor de Educação Física, enquanto componente curricular da área de linguagens, afirmando que a aprendizagem vai além da prática esportiva e do movimento livre, envolvendo outros processos educativos e com a utilização de outros recursos metodológicos, visando a construção do conhecimento sobre o corpo, da cultura corporal, da saúde, entre outros. Essa visão reducionista, que associa a EF apenas ao espaço externo e à necessidade de "gasto energético", desconsidera a riqueza de possibilidades que o componente curricular pode oferecer dentro da sala de aula, como estudos teóricos com aulas expositivas, análise de vídeos e reflexões e debates sobre práticas corporais.

Esse desconhecimento dos outros atores da escola quanto a relevância social da EF para os estudantes também pode ser detectada em outras atitudes, já bem disseminadas em alguns contextos escolares, como por exemplo, a retirada de alunos da participação das aulas de EF pelas regentes de turma como forma de castigo ou para que os estudantes possam fazer atividades em atraso, como avaliações e trabalhos. Essa desvalorização da Educação Física enquanto componente curricular também pode ser percebida na ausência dos professores da área nas reuniões de pais, uma vez que essas reuniões costumam ser agendadas justamente no horário das aulas de Educação Física.

Figura 6 – Horário de uma Reunião de Pais com Remanejamento da EF

  ESCOLA ESTADUAL REUNIÃO DE PAIS 1º BIMESTRE - 2024 MANHÃ					
HORÁRIO	29/04, 2ª FEIRA	30/04, 3ª FEIRA	02/05, 5ª FEIRA	03/05, 6ª FEIRA	06/05, 2ª FEIRA
7:10 - 7:50	3º REG 2	-	5º REG 2	5º REG 1	4º REG 2 **
	-	3º REG 1	-	-	-
10:20 - 11:00	1º REG 2 *	1º REG 3	2º REG 2	2º REG 1 **	-
	4º REG 1	1º REG 1	-	4º REG 3	-
	-	-	-	5º REG 3	-
	*Trocar EF				**Trocar Biblioteca

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Nessa organização, como mostra a figura 6, o docente de EF permanece com os estudantes enquanto os demais professores dialogam com as famílias, o que limita sua participação no acompanhamento pedagógico dos alunos, no desconhecimento de sua rotina familiar e na construção de um vínculo mais próximo com os responsáveis. Todos esses pontos citados podem impactar diretamente no desenvolvimento dos planejamentos dos professores de Educação Física da E.E. Nuvem Rosa.

De modo similar, outro ponto que pode ser desafiador consiste nos remanejamentos variados das aulas de Educação Física, seja por conta das reuniões de pais já citadas, reuniões de conselho de classe com o professor regente de turma, ou por utilização do espaço escolar previamente escolhido pelo docente para outra finalidade da escola, como por exemplo, a utilização do espaço do pátio para o contação de história para outras turmas.

É importante que haja uma comunicação e acordo prévio entre os atores responsáveis para que os planejamentos sejam ajustados para os outros espaços escolares disponíveis a fim de não prejudicar o conteúdo que está sendo trabalhado e interferindo na implementação do currículo proposto pelas diretrizes.

Assim, a comunicação se torna o recurso imprescindível para o estabelecimento de estratégias que visem construir caminhos possíveis para o desenvolvimento do planejamento. É através dela que podemos descrever algumas possibilidades já encontradas no contexto da E. E. Nuvem Rosa. A primeira estratégia identificada é a elaboração dos horários dos docentes da área no início do ano escolar. Sempre que possível, a preferência é que as aulas que

coincidem os horários sejam de turmas de segmentos iguais ou próximos, sendo necessário então a divisão de um ano escolar entre os professores.

Assim, por exemplo, se temos quatro terceiros anos e identificamos a possibilidade de coincidência dos horários, um professor fica com dois terceiros enquanto o outro professor fica com os outros dois terceiros. Dessa forma, é possível coincidir o mesmo segmento escolar no espaço do pátio central, assim como mostra a figura 7, a seguir:

Figura 7 – Aula Conjunta de EF de Ginástica Natural



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Ter mesmos anos escolares em um mesmo espaço permite a detecção de uma outra estratégia utilizada pelos docentes: as aulas conjuntas. Esse se tornou um caminho estratégico que facilita e contribui na implementação do currículo na escola. Sabemos que nem sempre essa estratégia é possível de ser utilizada quando há segmentos muito distantes um do outro, como citamos de exemplo anteriormente. Diante disso, outra estratégia identificada é o revezamento dos espaços escolares disponíveis para os professores docentes.

Trata-se de uma opção viável de organização para que ambos os docentes consigam desenvolver suas atividades sem interferências significativas, com alinhamento prévio dos planejamentos ao currículo proposto. Assim sendo, perante aos desafios e possibilidades descritos nesse estudo, partiremos para apresentação das temáticas abordadas nos diários dos docentes de Educação Física, conforme recorte estabelecido pela pesquisa.

2.2.1.2 *As Temáticas Abordadas nos Planejamentos dos Docentes de Educação Física da E.E. Nuvem Rosa*

A fim de contemplar o objetivo desse capítulo, iremos apresentar as temáticas abordadas nos planejamentos dos docentes de Educação Física da E. E. Nuvem Rosa. Para tal, construímos tabelas 4 e 5 que evidenciam o quantitativo dos eixos temáticos da cultura corporal trabalhadas durante o bloco de anos escolares – 3º ao 5º – de cada turno selecionado pelo recorte da pesquisa. As tabelas foram desenvolvidas a partir da leitura da transcrição dos diários. Esse procedimento está previsto na metodologia do trabalho e a transcrição de todos os diários selecionados se encontra no apêndice da dissertação para eventual análise. Essa evidência se torna uma peça importante, já que se configura instrumento de averiguação de uma das diretrizes proposta pelos documentos norteadores ao que se refere à vivência dos temas que compõe a cultura corporal.

Iniciamos com a tabela 4 do bloco escolar do turno da manhã. Assim, apontamos o quantitativo dos temas trabalhados por uma turma do 3º ano em 2022, essa mesma turma no 4º ano em 2023 e, novamente, a mesma turma no 5º ano em 2024. Dessa forma, conseguimos ter uma visão geral e completa dos dados a qual queremos observar.

Tabela 4 – Número de Aulas Referente aos Eixos Temáticos das Turmas Selecionadas do Turno da Manhã entre os anos de 2022 e 2024

Número de Aulas – Bloco 3º ao 5º ano													
TURNO: MANHÃ	3Reg1				4Reg1				5Reg1				Total
	Bimestres – 2022				Bimestres – 2023				Bimestres – 2024				
TEMAS	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	
Jogos e Brincadeiras	16	2	-	-	16	-	1	-	10	-	1	1	47
Esportes	-	13	-	4	-	18	-	-	-	3	2	-	40
Ginásticas	-	-	-	7	-	-	-	8	5	12	6	-	38
Danças	-	-	20		-	-	12	-	-	-	-	6	38
Lutas	-	-	-	3	-	-	1	8	-	-	4	5	21
Práticas de Aventura	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Aula Livre	-	-	-	-	-	1	5	3	2	1	1	5	18
Conteúdo não Especificado	5	5	-	4	3	1	1	2	5	-	7	4	37

Fonte: Elaborado pela autora a partir do DED (2025)

A partir da tabela 4 podemos inferir algumas informações. A primeira é que, de uma forma geral, no bloco escolar do turno da manhã foram trabalhadas todas as temáticas propostas pelas diretrizes curriculares. O tema mais abordado foi Jogos e Brincadeiras enquanto o que teve a menor abordagem foi o de Lutas. Em todos os anos escolares que compõe o bloco houve o desenvolvimento de todos os temas propostos pelas diretrizes em relação a cultura corporal. O tema com maior predominância no 3º ano foram as Danças, enquanto que no 4º ano foram os Esportes e no 5º ano as Ginásticas. Somente no 1º ano não foi observado ocorrência de aula livre. Ressaltamos que as 37 aulas atribuídas como “conteúdo não especificado” foram assim classificadas ou por não trazerem uma informação clara do tema desenvolvido, ou por desconhecimento da autora quanto aos conteúdos descritos.

Na sequência trazemos a tabela 5 com dados referentes ao bloco escolar do turno da tarde. De forma semelhante ao turno da manhã, apontamos o quantitativo dos temas trabalhados

por uma turma do 3º ano em 2022, essa mesma turma no 4º ano em 2023 e, novamente, a mesma turma no 5º ano em 2024.

Tabela 5 – Número de Aulas Referente aos Eixos temáticos das turmas selecionadas do turno da tarde entre os anos de 2022 e 2024.

Número de aulas – Bloco 3º ao 5º ano

TURNO: TARDE	3Reg4				4Reg4				5Reg4				Total
	Bimestres – 2022				Bimestres – 2023				Bimestres – 2024				
TEMAS	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	
Jogos e Brincadeiras	16	2	-	2	21	10	-	1	19	-	-	12	83
Esportes	-	13	-	2	-	7	6	17	-	14	15	4	80
Ginásticas	-	-	8	-	-	-	-	-	-	-	-	1	9
Danças	-	-	-	-	-	-	7	-	-	-	-	-	7
Lutas	-	-	4	-	-	-	4	-	-	-	-	-	8
Práticas de aventura	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2
Aula livre	-	-	2	4	-	2	-	1	-	2	6	2	19
Conteúdo não especificado	5	5	7	11	-	-	2	-	-	2	-	1	33

Fonte: Elaborado pela autora a partir do DED (2025)

De forma semelhante a tabela apresentada anteriormente, da tabela 5 podemos inferir algumas informações. O bloco escolar, como um todo, pode-se dizer que foram trabalhadas todas as temáticas propostas pelas diretrizes curriculares. O conteúdo mais abordado no bloco também foi Jogos e Brincadeiras enquanto o que teve a menor abordagem foi o de Danças. Não houve a abordagem do conteúdo de Danças no 3º e nem no 5º ano, assim como não houve o desenvolvimento do conteúdo de Ginástica no 4º ano.

O conteúdo com maior predominância no 3º ano foram Jogos e Brincadeiras. Já no 4º ano os conteúdos de Jogos e Brincadeiras e Ginásticas aparecem empatados. Por sua vez, no 5º ano o conteúdo mais abordado foram as Ginásticas. Em todos os anos do bloco houve a

ocorrência de aula livre. Nesse bloco do turno da tarde há a ocorrência de duas aulas do tema de Prática de aventuras no 5º ano.

Vimos anteriormente que o desenvolvimento do tema de Práticas de Aventura é sugerido pelas diretrizes curriculares apenas a partir do fundamental II, isto é, após o 6º ano, porém destacamos a autonomia pedagógica do professor, também estabelecida pelas diretrizes curriculares, em adaptar seu planejamento de acordo com sua percepção diante de seus alunos. expressam um arranjo possível (dentre outros). A BNCC explica que os agrupamentos propostos “não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (Brasil, 2018, p. 222).

Por outro Rosário e Darido (2005), alertam sobre a sistematização aleatória dos conteúdos, isto é, planejamentos organizados e sequenciados sem critérios consistentes. Para as autoras, a construção de planejamentos em ordem lógica de conteúdos diversificados e aprofundados, traria diversos benefícios, dentro dos quais citamos: “melhor planejamento das atividades; implementação de um maior número de conteúdos; melhores condições de aprendizagem” (Rosário e Darido, 2005, p. 168).

Válido lembrar que as 33 aulas atribuídas como “conteúdo não especificado”, nesse bloco escolar, foram assim classificadas ou por não trazerem uma informação clara do tema desenvolvido, ou por desconhecimento da autora quanto aos conteúdos descritos. Ao analisar comparativamente o bloco escolar do turno da manhã, da tabela 4, com o do turno da tarde, da tabela 5, concluímos que em ambos as temáticas propostas pelas diretrizes curriculares foram contempladas, embora a quantidade de aulas destinadas a cada eixo seja consideravelmente diferente. No turno da tarde percebemos que houve praticamente o dobro de aulas do turno da manhã voltados aos conteúdos de Jogos e Brincadeiras e Ginásticas, enquanto houveram poucas aulas destinadas aos conteúdos de Danças, Lutas e Ginásticas. As diretrizes curriculares apresentadas indicam que os conteúdos devem ser tratados seguindo os critérios de progressão de conhecimento, sugerindo que as temáticas da cultura corporal possam ser abordadas ao longo de todos anos escolares do bloco do 3º ao 5º ano.

Perante ao exposto, esse capítulo se dedicou a apresentar as diretrizes curriculares presentes nos documentos de referência e nos documentos norteadores da escola, bem como apresentar as evidências que podem dialogar com a elaboração dos planejamentos dos docentes da escola pesquisada. Refletindo sobre a questão norteadora da pesquisa que se apresenta sobre a pergunta: de que forma as diretrizes curriculares propostas pelos documentos de referência direcionam os planejamentos pedagógicos dos docentes de EF? Outros desdobramentos e

questionamentos emergem, tais quais: como o planejamento pedagógico se relaciona com a gestão pedagógica? Qual a relevância desse planejamento no contexto escolar?

Visando responder tais questões é necessário estabelecer um referencial teórico robusto, recorrendo, de tal forma, à autores que possam elucidar e orientar conhecimentos sobre conceitos e práticas do planejamento escolar e suas especificidades no contexto da EF. Esse embasamento teórico é de grande importância para compreensão dos fenômenos pesquisados pela autora, a partir dos quais será possível inferir a escuta dos docentes e dos outros atores da pesquisa, permitindo realizar uma análise consistente dos dados coletados, para em uma etapa futura, atingir o objetivo dessa pesquisa. Dessa forma, no próximo capítulo nos dedicaremos a isso.

3 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DA E.E. NUVEM ROSA

No capítulo anterior, nos dedicamos a descrever o caso de gestão ao qual se refere essa pesquisa. Para isso, apresentamos as diretrizes curriculares e suas orientações para a EF a partir da análise dos documentos da BNCC, CRMG, PPP e RE interno da escola. Para o levantamento de dados das evidências, foram utilizadas fotos dos espaços escolares, quadro de horário dos professores e os diários eletrônicos digitais. Através das evidências levantadas, demonstramos o contexto ao qual a escola lócus está inserida, apresentando desafios e possibilidades para construção/elaboração dos planejamentos pedagógicos dos docentes de EF, assim como as temáticas desenvolvidas pelos mesmos.

Esse capítulo, de caráter analítico, tem por objetivo discutir como as diretrizes curriculares da BNCC e CRMG estão sendo implementadas na construção/elaboração do planejamento dos docentes de EF da escola lócus, fomentando uma reflexão crítica acerca da perspectiva analisada. Para tal, o capítulo se divide em três seções.

A primeira busca embasamento teórico em autores que abordam os eixos temáticos que estruturam a nossa pesquisa, construindo o referencial de forma a sustentar e permitir as análises ao longo da ida ao campo, assim como para fomentar uma reflexão crítica sobre os documentos analisados na pesquisa.

A segunda seção descreve o percurso metodológico adotado na pesquisa de abordagem qualitativa (Minayo, 2009), detalhando os métodos, os instrumentos e os atores envolvidos ao longo da pesquisa. Elementos esses essenciais para a realização das entrevistas realizadas na etapa da pesquisa de campo, que permitiu a extração de dados relevantes para o debate crítico.

Por fim, na terceira seção, ocorre a análise dos dados coletados, a partir das inferências efetuadas após a ida ao campo. A partir da triangulação desses dados com a pesquisa documental levantada, as evidências coletadas e o referencial teórico construído, foram possíveis chegar aos principais achados da pesquisa.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO: CONSIDERAÇÕES SOBRE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO E A GESTÃO ESCOLAR

Essa primeira seção consiste na apresentação do referencial teórico acerca dos eixos de análise que fundamentam a nossa pesquisa. São apresentados conceitos importantes que construíram o embasamento teórico necessário para o capítulo analítico. Apresentamos também

os autores elencados para abordagem desses conceitos, assim como breve justificativa da escolha do eixo de análise para a pesquisa.

Nosso referencial teórico está pautado em dois eixos de análise. Sempre partindo de uma visão macro da pesquisa para chegarmos à visão micro da mesma, definimos como primeiro eixo de análise a gestão escolar. A importância desse tema se justifica pela necessidade de conhecer e compreender como as dimensões que compõe a gestão escolar atravessam o tema do planejamento, podendo ter reflexos no desenvolvimento das diretrizes curriculares. Trazemos também a importância do papel de cada ator da gestão escolar perante o contexto dos planejamentos.

O segundo eixo de análise apresentado é o de planejamento, núcleo da discussão da pesquisa. Por se tratar do cerne da análise é fundamental apresentar o planejamento no contexto escolar, destacando os seus tipos, seus requisitos, características e a sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. Nesse mesmo eixo também abordamos a relação do planejamento com o currículo, assunto complementar e indissociável, já que um existe por conta do outro – os planejamentos visam atender as propostas curriculares e um currículo só é efetivamente construído e traduzido através de um planejamento comprometido.

3.1.1 Gestão Escolar e os Possíveis Reflexos nos Planejamentos Pedagógicos de EF

A gestão escolar pode influenciar diretamente os planejamentos pedagógicos dos docentes. Nesse item iremos abordar alguns pontos inerentes à gestão que podem impactar a organização e condução dos processos pedagógicos, em especial na Educação Física. Ao definir prioridades, estratégias e recursos, a gestão escolar pode influenciar a elaboração/construção dos planejamentos podendo incidir nas práticas pedagógicas como até mesmo nas escolhas de conteúdo.

De acordo com Lück (2000), houve uma mudança de modelo estático de escola para um paradigma dinâmico, a partir do processo de democratização da educação no final dos anos 80. Com isso, o sistema educacional transita do modelo de gestão diretivo-autoritário para o modelo participativo-consultivo. O primeiro modelo é marcado pela hierarquia e centralidade da autoridade, de decisão e de informações; mecanismos de controle rígido; e a estrutura organizacional piramidal e burocratizada.

Já o segundo modelo, “é marcado, sobretudo, por uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas” (Lück, 2000, p. 15). Neste modelo há, por um lado, a necessidade de descentralização e de autonomia nas redes de ensino, assim como a

valorização e qualificação de uma cultura profissional nas escolas. Por outro lado, requer eixos como descentralização-autonomia e o responsabilização-avaliação.

Dessa forma, nas últimas décadas, a gestão escolar passou a adotar o modo de gestão participativa. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) esclarecem que a participação é um dos princípios de uma gestão participativa e democrática. Sobre isso os autores afirmam:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a objetivos da escola, os quais se localizam na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 450).

Relacionando a afirmação dos autores com o tema central da pesquisa em tela, podemos citar o que Vasconcellos (2014, p. 93) denotou como “necessidade de participação no planejamento”. O autor destaca essa essencialidade da participação para que o planejamento “seja do grupo e não para o grupo”. Assim, o mesmo autor propõe que quanto maior o nível de participação, maior pode ser o desejo de que as coisas planejadas realmente aconteçam, visto que nasce da própria participação ativa de cada membro.

Segundo Lück (2009) a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria. Cada ator possui o seu papel específico e, conseqüentemente, tarefas particulares. A autora destaca ao diretor a liderança central da gestão, reforçando que sua responsabilidade pode ser compartilhada com os outros atores da gestão escolar, mas nunca transferida a eles. Destaca ainda que é papel do diretor zelar pela a instituição de ensino de uma forma geral, sempre focando suas ações na aprendizagem e formação dos alunos.

Para Libâneo (2015, p. 179) “o diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.)”. O autor ainda relata que suas funções são, predominantemente, gestoras e administrativas, mas todas com caráter pedagógico. É o responsável por colocar em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional, necessitando para isso atributos como autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 465) complementam afirmando que cabe ao diretor “atender às leis, regulamentos e

determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade”.

Os autores ainda conferem ao coordenador pedagógico o acompanhamento dos processos pedagógicos-curriculares, destacando ainda que sua principal função é dar suporte pedagógico-didático aos professores de cada componente curricular quanto ao trabalho realizado com os alunos. Ressalvam que em alguns lugares há coordenação em que se restringe à disciplina em que o coordenador é especialista e outros lugares em que a coordenação atende a todas as disciplinas (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012). Ressaltamos que em nosso caso de gestão se aplica o segundo exemplo citado.

Libâneo (2015, p. 181) atribui a supervisão pedagógicas as funções que “podem ser sintetizadas em: planejar – coordenar – gerir/acompanhar – avaliar todas as atividades pedagógicas-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos”. O autor afirma ainda que o papel da supervisão é o monitoramento sistêmico da prática pedagógica dos professores, usando para isso procedimentos de reflexão e investigação.

Quanto à secretaria, os autores atribuem o cuidado da documentação e escrituração referentes aos alunos e profissionais da escola, cabendo também a função de atender a comunidade. Lück (2009) esclarece que a gestão escolar possui dez dimensões, dividido em duas categorias – organização e implementação. Consideramos que muitas dessas podem atravessar o planejamento pedagógico dos professores em uma escola. Por isso, a seguir, nos aprofundaremos um pouco mais sobre algumas delas.

Segundo a autora, as dimensões de organização dizem respeito a todas aquelas que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado. Elas são categorizadas em quatro tipos, a saber: fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; planejamento e organização do trabalho escolar; monitoramento de processos e avaliação institucional; e gestão de resultados educacionais. Entendemos que essas categorias se relacionam tanto no processo da elaboração dos planejamentos, quanto no processo de avaliação e condução desses.

A dimensão organizacional de fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar se relaciona com o ponto de que, em uma escola, é importante que os atores educacionais saibam uma série de aspectos legais e filosóficos que norteiem e fundamentem o seu trabalho educacional. Para isso, Lück (2009) destaca que estes, sob o incentivo e liderança da gestão escolar, devem buscar a reflexão e constante conhecimento sobre o papel formativo da escola e

sua função, enquanto ator educacional. É na ótica dessa dimensão que cabe a gestão escolar promover tanto o conhecimento das diretrizes legais as quais lançamos o olhar nessa pesquisa.

Dentre as competências da gestão escolar nessa dimensão, destacamos:

- Aplicar nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos.
- Promover e manter na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos (Lück, 2009, p. 15)

Consideramos que a dimensão organizacional de planejamento e organização do trabalho escolar perpassa de um modo significativo sobre a construção dos planejamentos, uma vez que essa dimensão reconhece a importância e o significado do planejamento na Educação. Essa dimensão atribui ao planejamento o compromisso com a ação, assim como o ato de reflexão diante a percepção da necessidade de adaptação do mesmo perante imprevistos e desafios encontrados. Dentre as competências atribuídas a gestão escolar nessa dimensão, destacamos:

- Estabelece na escola a prática do planejamento como um processo fundamental de gestão, organização e orientação das ações em todas as áreas e segmentos escolares, de modo a garantir a sua materialização e efetividade.
- Orienta a elaboração de planos de ação segundo os princípios e normas do planejamento, como instrumento de delineamento de política e estratégia de ação.
- Promove e lidera a elaboração participativa, do Plano de Desenvolvimento da Escola e o seu Projeto Político-Pedagógico, com base em estudo e adequada compreensão sobre o sentido da educação, suas finalidades, o papel da escola, diagnóstico objetivo da realidade social e das necessidades educacionais dos alunos e as condições educacionais para atendê-las.
- Orienta e coordena a elaboração de planos de ensino e de aula pelos professores, a serem adotados como instrumento norteador do processo ensino-aprendizagem, segundo as proposições legais de educação e o Projeto Político-Pedagógico da escola.
- Estabelece o alinhamento entre o Projeto Político-Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola e o Regimento Escolar e sua incorporação nas ações educacionais. (Lück, 2009, p. 31)

As dimensões de monitoramento de processos e avaliação institucional e a de gestão de resultados educacionais são trazidas, pela autora Lück (2009), mas, sob a perspectiva das

avaliações externas as quais o processo educacional se encontra inserido. Entretanto, apesar do fato do componente de EF não fazer parte da gama dos componentes curriculares avaliados nesse processo das avaliações externas, entendemos que essas dimensões, anunciadas pela autora, trazem concepções importantes a qualquer processo de planejamento pedagógico.

Lück (2009) relata que é através da dimensão de monitoramento de processos e avaliação institucional, sob a perspectiva reflexiva e crítica de estudo sobre práticas pedagógicas docentes e seus resultados, ser possível agir pedagogicamente sobre situações indesejáveis e superá-las. A autora destaca que é mediante a avaliação dos planos que pode se conhecer:

- em que medida estão sendo realizados os objetivos propostos e esperados;
- que outros objetivos eventuais estariam também sendo promovidos;
- que fatores mais contribuem para explicar os resultados observados;
- que perspectivas existiriam para promover melhores resultados;
- que decisões devem ser tomadas para a maximização e reforço dos resultados obtidos e realização de outros. (Lück, 2009, p. 46)

Dentre todas as explicações técnicas trazidas pela autora sobre a dimensão de gestão de resultados educacionais destacamos, como importante ponto a ser considerado, a atribuição que a autora designa à gestão escolar de promover na escola o compromisso de prestação de contas aos pais e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem e uso dos recursos alocados ao estabelecimento de ensino. Mesmo que nessa dimensão os resultados estejam atrelados a desempenho nas avaliações externas, acreditamos também nesse compromisso da gestão escolar perante aos resultados específicos, alcançados pelo componente curricular de EF.

Compreendemos que as dimensões organizacionais, até aqui elencadas, competem mais a esfera teórico pedagógicas da gestão escolar. Já as dimensões de implementações, as quais nos debruçaremos a seguir, competem mais na esfera prática da gestão escolar. Dando continuidade à construção do arcabouço teórico desse eixo, destacamos que, segundo Lück (2009), as dimensões de implementações são aquelas desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar. Elas se propõem a promover transformações das práticas educacionais, de modo a ampliar e melhorar o seu alcance educacional. Essas dimensões são categorizadas em seis tipos, conforme divisão a seguir: gestão democrática e participativa; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa; gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar (Lück, 2009).

A gestão democrática e participativa, prevê a participação como princípio e meio de proporcionar maior conexão entre a atores escolares. Participação essa que vai além dos

planejamentos construídos coletivamente, mas que também insere os docentes em tomadas de decisões no dia a dia da escola, acolhendo suas sugestões e pensamentos críticos (Lück, 2009). Um professor participativo e ciente da realidade da sua escola poderá construir/elaborar planejamentos mais adaptados e condizentes aos objetivos almejados.

Na dimensão de gestão de pessoas, a autora traz a importância da motivação, do espírito de trabalho em equipe, além da importância do incentivo ao diálogo e comunicação contínua que pode ser estimulada pela gestão pedagógica. Propõe o compartilhamento de responsabilidades articulando as pessoas entre si e voltadas para uma educação de qualidade. Essa dimensão se relaciona muito com a de gestão do cotidiano quando voltadas para a questão de resolução de conflitos e relacionamentos interpessoais (Lück, 2009). Um professor desmotivado e deslocado das metas estabelecidas por seus pares poderá elaborar/produzir planejamentos aquém dos objetivos traçados.

Na dimensão da gestão pedagógica, Lück (2009) evidencia também a importância do desenvolvimento de práticas competentes como a prática regular da observação do processo ensino-aprendizagem; o *feedback* reflexivo com/entre os docentes; o registro das experiências exitosas; e a construção de um conhecimento pedagógico da escola. Essa dimensão pode se relacionar diretamente na potencialização da produção de saberes, permitindo o acesso e troca de experiências pedagógicas que fortaleceriam os planejamentos pedagógicos.

A gestão administrativa se relaciona com recursos físicos, materiais e equipamentos da escola. Lück (2009) relata que o suporte correto logístico-administrativo influencia na qualidade e promoção da educação. No tocante a EF, devido a suas especificidades e a possibilidade de se utilizar diferentes locais e matérias para o desenvolvimento das aulas, necessita-se ter um olhar diferenciado em relação à gestão. Essa dimensão pode se relacionar com a hierarquização dos saberes muitas vezes sofrida pela EF diante de uma gestão escolar, já que muitas vezes os recursos para materiais e a infraestrutura podem não ser prioridades para o conteúdo. Materiais em péssimas condições de uso e espaço precarizado podem se tornar dificuldades ao planejamento pedagógico.

Já na gestão da cultura escolar, Lück (2009) destaca a responsabilidade de uma cultura escolar que preze por ambiente estimulante e adequado para a formação dos alunos. Destaca também o combate a atitudes individualistas e corporativistas que podem minar o clima escolar. Libâneo (2015) contribui com o cerne dessa questão ao tratar da “cultura instituinte”. Esta se refere à ação dos integrantes da equipe escolar criarem ou recriarem regras em suas relações e na vivência cotidiana escolar.

Essa dimensão exige bastante das qualidades do gestor escolar, principalmente na sua capacidade de comunicação estratégica e persistência. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) explicam que:

A mudança de uma cultura organizacional instituída ou de representações que as pessoas têm sobre o funcionamento da escola é um processo complexo, no qual influem a história de vida, os modos de pensar e agir já consolidados, as atitudes de acomodamento, a resistência à mudança de práticas que a pessoa acha que estão dando certo etc. Portanto, a introdução de inovações precisa ser efetuada de modo planejado, cuidadoso, implicando ações e procedimentos muito concretos (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p.533)

Quanto ao contexto da EF podemos destacar atitudes como: a utilização sem o devido aviso prévio de espaços físicos destinados ao docente de EF em detrimento à outra demanda escolar considerada mais importante; o agendamento de atividades extracurriculares no horário da aula de EF como passeios e exibição de filmes; a submissão da alocação do horário dos professores de EF perante outras disciplinas; a retirada de alunos da aula como forma de penalização; entre outras “normas” cristalizadas no âmbito cultural das escolas.

Por fim, de acordo com Lück (2009, p. 128), a gestão do cotidiano escolar reúne as práticas e as relações do dia-a-dia da escola “capaz de promover a aprendizagem e formação que os alunos precisam ter para poderem desenvolver as competências pessoais necessárias para enfrentar os desafios de vida com qualidade na sociedade globalizada da informação e do conhecimento”. Nessa dimensão, cabe a gestão escolar: a discussão da regularidade de práticas no interior da escola; a disciplina escolar; a organização dos horários de aula; a condução da dinâmica da comunicação e do relacionamento interpessoal; e o conhecimento do cotidiano escolar. Dentre as atribuições dessa dimensão a gestão escolar, citadas pela autora, destacamos:

- Verificar e orientar rotineiramente a conservação e uso adequado de espaços, equipamentos e materiais, limpeza, organização, segurança, merenda escolar, cumprimento de horários, providenciando de pronto as correções necessárias
- Transformar os horários destinados ao professor para preparação de aulas (horário de permanência, tempo de planejamento) em momentos de efetiva preparação de melhoria das práticas educacionais dos professores (Lück, 2009, p. 127)

Dessa forma, ao aprofundarmos no entendimento das dimensões existentes na gestão escolar, compreendemos que precisamos levar em consideração seus possíveis reflexos no processo de construção/elaboração e implementação dos planejamentos docentes. Em um contexto de gestão participativa e democrática, permeado pela autonomia e responsabilização

dos educadores, a valorização do planejamento – seja ele individual ou coletivo – se torna um instrumento de empoderamento e enriquecimento pedagógico em busca do currículo pretendido.

3.1.2 Planejamento Pedagógico

Para a presente pesquisa temos o planejamento pedagógico, voltado ao processo ensino-aprendizagem, como tema central. O processo educacional existe em diferentes ambientes. Nas escolas, o seu objetivo destina-se à transmissão do saber sistematizado, isto é, um saber intencional e planejado dos conhecimentos acumulados pela humanidade (Saviani, 2008). Segundo Libâneo (1990), uma das finalidades da educação escolar é:

A educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais. Pela educação escolar democratizam-se os conhecimentos, sendo na escola que os trabalhadores continuam tendo a oportunidade de prover escolarização formal aos seus filhos, adquirindo conhecimentos científicos e formando a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios pela realidade social. (Libâneo, 1990, p. 24)

A partir desse entendimento, o autor esclarece que a escola se constitui como o campo de atuação profissional e política do professor e de que ato de ensinar “é uma tarefa real, concreta e que expressa o compromisso social e político do professor” (Libâneo, 1990, p. 38).

Esse fato se relaciona intimamente com a concepção de sociedade pretendida pela equipe escolar e se interrelaciona ao conceito de currículo. Logo, o planejamento pedagógico se torna relevante socialmente uma vez que este se constitui como instrumento capaz de refletir e propor ações para a concretização de um currículo pretendido pela escola. Aliás, o conceito de currículo é um tema muito caro ao planejamento pedagógico e nos dedicaremos a estudá-lo mais adiante, detalhadamente, ao refletirmos um pouco mais sobre essa relação.

Libâneo (1990) explica que existem três tipos de planejamento escolar. Em uma visão macro, o primeiro seria o plano da escola, no qual o planejamento pedagógico se refere a ideia de um planejamento mais amplo, que abarca um conjunto de atividades da escola. Sobre o plano da escola, destacamos quando o autor diz:

O plano de escola é um guia de orientação para o planejamento de ensino. Os professores precisam ter em mãos esse plano abrangente, não só para uma orientação do seu trabalho, mas para garantir a unidade teórico-metodológica das atividades escolares (...) O documento final deve ser o produto de um trabalho coletivo, expressando os posicionamentos e a prática dos professores. (Libâneo, 1990, p. 230)

O plano da escola se materializa no PPP da instituição de ensino. Como visto anteriormente, percebemos a fragilidade da construção coletiva dos docentes de EF na E.E. Nuvem Rosa. Dessa forma, entendemos a relevância de sua atualização para o fortalecimento do componente escolar. Os outros dois tipos de planejamento escolar seriam o plano de ensino²⁵ e o plano de aula, que em uma visão micro, se refere ao planejamento pedagógico do docente, se tornando uma responsabilidade do mesmo. Por plano de ensino Libâneo (1990) explica:

(...) é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre (...) e contém os seguintes componentes: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos, conteúdo (com a divisão temática de cada unidade); tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividades do professor e dos alunos) (Libâneo, 1990, p. 232-233).

No estado de Minas Gerais, a SEE disponibiliza anualmente em seu *site* oficial²⁶ planos de ensino para todos os anos escolares. Na apresentação desses documentos, seus autores esclarecem que estes foram elaborados com base no CRMG, alinhado a BNCC, e que servem como um guia com orientações didático-metodológicas voltadas as habilidades essenciais. Porém, destacam também, a importância de adaptá-los as diferentes realidades escolares destacando, entretanto, a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência e trabalho em equipe (Minas Gerais, 2025b). Ainda sobre os planos de curso os autores afirmam:

Portanto, reiteramos a importância da utilização constante deste material por toda a equipe pedagógica e pelo corpo docente, no planejamento e organização dos Planos de Aula, com o objetivo claro de garantir o alcance das metas e competências estabelecidas no CRMG. Este documento deve ser visto como uma ferramenta essencial para orientar a prática docente e contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem enriquecedor, que possibilite aos estudantes o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e a conquista de uma formação de qualidade, capaz de prepará-los para os desafios de uma sociedade em constante evolução (Minas Gerais, 2025b, p. 5)

Já sobre o plano de aula o autor explica ser esse “um detalhamento do plano de ensino. As unidades e as subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real” (Libâneo, 1990, p. 241). Em ambos os documentos, o autor evidencia ainda a necessidade de constante revisão e aprimoramento durante os anos de docência. Estruturalmente, os planejamentos precisam ter

²⁵ No estado de Minas Gerais recebe a nomenclatura “Plano de curso”.

²⁶ Para acesso: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>

bem claro os objetivos a serem alcançados, os conteúdos a serem desenvolvidos, a forma como será trabalho e a sondagem avaliativa (da qual se derivará a ação reflexiva).

Para que esses planejamentos possam se tornar instrumentos de trabalho que possam contribuir na busca pela transformação da sociedade, Libâneo (1990) relata que é necessário que esses cumpram alguns requisitos, a saber: os objetivos e tarefas da escola em um modelo democrático; o que os planos e programas oficiais exigem das escolas; as condições prévias dos discentes para a aprendizagem; e os princípios e as premissas do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos.

Paro (1976) apresenta que uma característica do planejamento é estar vinculado à uma ação futura, pautando a previsão como elemento integrante do processo. Porém o autor evidencia que o planejamento também supõe ação, sendo a execução uma etapa que se relaciona mais com a didática do professor. O autor afirma ainda que na fase de implementação do planejamento deve ocorrer constante avaliação para que possíveis falhas sejam corrigidas e novos procedimentos sejam recomendados.

Fato esse que podemos relacionar a Gandin (2005, p. 20, grifos do autor), quando este diz que “no planejamento temos em vista a ação, isto é, temos consciência de que a elaboração é apenas um dos aspectos do processo e que há necessidade de existência do aspecto *execução* e do aspecto *avaliação*”. Essa afirmação faz parte de um dos sentidos elencados pelo autor perante a reflexão contínua da ação docente do ato de correção contida em um planejamento.

Dessa sequência constante de elaboração-execução-avaliação (Gandin, 2005), poderíamos nos remeter ao que Vasconcellos (2014) definiu como sendo uma das finalidades do planejamento pedagógico:

Ser elemento de autoformação do professor, na medida em que possibilite o pensar mais sistematicamente sobre a realidade, sobre a proposta, sobre a prática, ajudando, pois, a diminuir a distância teórico-práticas, evitando a rotina viciada e a improvisação (Vasconcellos, 2014, p. 62)

Para Libâneo (1990), pensar constantemente na sua prática permite ao docente criar e recriar a sua própria didática, recriando a sua prática profissional, ganhando mais segurança e tornando menos pesado o seu trabalho. Dentre as outras finalidades do planejamento de Ensino-Aprendizagem citadas por Vasconcellos (2014) destacamos algumas das quais comungamos:

- Possibilitar a reflexão e (re)significação do trabalho;
- Resgatar o espaço de criatividade do educador;
- Favorecer a pesquisa sobre a própria prática;

- Organizar adequadamente o currículo, racionalizando as experiências de aprendizagem, tendo em vista tornar a ação pedagógica mais eficaz e eficiente;
- Estabelecer a comunicação com outros professores e alunos;
- Resgatar o saber docente²⁷, a cultura pedagógica do grupo;
- Superar a expropriação a que o professor foi submetido em relação à concepção e ao domínio do seu quefazer, resgatando sua condição de sujeito de transformação (Vasconcellos, 2014, p. 62).

Diante do exposto, Vasconcellos (2014) compreende que “o planejamento se coloca como um caminho do homem resgatar a sua dimensão de sujeito, na medida que, através dele, se capacita para exercer sua liberdade, sua criatividade” (Vasconcellos, 2014, p. 60). Entretanto, o autor expõe que o docente precisa ter “uma necessidade de planejamento” que, segundo a denotação conferida pelo autor, tem a ver com o desejo dos atores envolvidos nesse ato de planejar de que as propostas então planejadas realmente aconteçam e que estes “vistam a camisa” dos objetivos traçados.

O autor prossegue afirmando não ser “possível ressignificar o planejamento em si, isolado da ressignificação de estar no mundo e de toda a prática educacional” (Vasconcellos, 2014, p. 37). Em uma perspectiva mais política, Libâneo (1990, p. 222) deposita no ato do planejamento pedagógico a possibilidade de reflexão das opções e ações do trabalho docente, a qual sugere que sem o mesmo, o professor poderá ficar entregue “aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade”. Pensamentos esses que nos remetem à Paulo Freire (2018) quando nos ensina (e provoca) que educar é um ato político.

Até o presente momento foram abordados alguns pontos importantes do planejamento pedagógico tais quais: os tipos presentes na escola destacando o papel de cada um; os requisitos as quais devem cumprir para se tornar um instrumento pedagógico; a sua característica de poder se adaptar às necessidades reais dos alunos detectada através de sua avaliação; algumas de suas finalidades educacionais; assim como sua relevância no processo de ensino-aprendizagem através da contribuição na formação de um aluno crítico e o fortalecimento do papel do professor enquanto agente educacional e político.

Todavia, para que haja uma compreensão mais aprofundada do planejamento pedagógico voltado ao componente curricular de EF, torna-se imprescindível abordar outros aspectos que contemplam discussão até aqui desenvolvida. Além da reflexão existente entre

²⁷ Segundo Maurice Tardif (2002) o saber docente é composto por um conjunto heterogêneo de saberes que os professores mobilizam no exercício da sua prática profissional, construído a partir de diferentes fontes: formação, experiências e interações sociais. Não é fixo e nem universal, mas sim situado, prático e múltiplo, sendo constantemente reconstruído no cotidiano do professor. Ele destaca que os professores são trabalhadores do conhecimento, que lidam com saberes produzidos socialmente, e não apenas aplicadores de teorias ou técnicas prontas.

planejamento e currículo, aprofundaremos sobre: as bases epistemológicas a qual os currículos de EF se embasaram historicamente; as diferentes propostas curriculares a qual pode estar relacionado um planejamento de EF; e finalmente, a concepção de um planejamento pedagógico de EF pertencente a área de linguagens.

3.1.2.1 Relação entre Planejamento e Currículo

Os documentos de referência fornecem diretrizes curriculares as quais o currículo de uma instituição de ensino, havendo concordância da sua comunidade escolar, deve se pautar. Estes documentos muitas vezes acabam sendo vistos como “programas oficiais” que “tem que ser dado”. Entretanto, é importante que a escola elabore o seu currículo considerando não só o diálogo com essas orientações oficiais, mas principalmente a sua realidade concreta e os seus compromissos e opções (Vasconcellos, 2014).

Trata-se, para as escolas, de perguntar: o que quer esta escola conseguir, que “rosto” quer ter nas aprendizagens que oferece? Que pode e quer a escola decidir para o alcançar? Como? Gerir o currículo ao nível da escola implica, partindo dessas questões, construir um projeto seu (Roldão e Almeida, 2018).

A articulação entre o que é determinado pelas diretrizes, a realidade da escola e do conhecimento prévio do estudante é mediado pela figura do professor que acaba adaptando o currículo através de práticas que considerem o legalmente orientado e o pedagogicamente significativo. Logo, é o professor que, ao se apresentar como o tradutor dos objetivos almejados pelas diretrizes curriculares em uma visão macro, seleciona os conteúdos que julgam ser necessário e substancial para a realidade de seus estudantes dentro do ambiente escolar, em uma visão micro. Dessa forma, o papel do docente enquanto agente transformador é destacado por Libâneo (1990) ao considerá-lo profissional da construção do conhecimento e da formação humana.

Dentro desse contexto, Libâneo (2015 p. 143) define os três níveis de currículo dentro das escolas: o formal – estabelecido pelas diretrizes, objetivos e conteúdos do sistema de ensino ou instituição educacional; o real – aquele que acontece na sala de aula, derivado da prática dos professores e do uso que os professores fazem do currículo formal; e o oculto – “que representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio a várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções que vigoram no meio social e escolar”.

Segundo Moreira e Silva (2000), os currículos se encontram fundamentados em princípios e características não podendo ser considerados neutros de transmissão desinteressada de conhecimentos sociais. Silva (2016) evidencia que um currículo é sempre resultado de uma

seleção e que são as teorias do currículo que definem as seleções dos tipos de conhecimentos. Neira (2018) explica que:

teoria curricular pode ser entendida como um conjunto de argumentos que subsidiam determinada maneira de organizar a experiência escolar, ou seja, que oferecem fundamentos científicos para planejar o percurso dos estudantes (Neira, 2018, p. 216)

Em relação a afirmação podemos compreender que existem três tipos de teorias do currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais são conceituadas por Neira (2018, p. 216) como aquelas que “priorizam questões convencionais e técnicas na construção e organização curricular, empregando uma cientificidade desinteressada das questões político-sociais”.

Já as teorias críticas, segundo Silva (2016, p. 30) são aquelas que “são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. Por sua vez, nas teorias pós-críticas Neira (2018) explica que essas reconhecem o pensamento crítico e nutrem-se dele, porém questionam seus limites, suas imposições e suas fronteiras. Silva (2016) esclarece que sendo “pós”, ela não é, entretanto, simplesmente superação. O autor explica que o currículo pós-crítico se apropria do pensamento crítico e diante de limites, abre diálogos com outras matrizes teóricas, buscando não só a resistência, mas a desconstrução desses saberes, desafiando pressupostos consolidados e potencializando novas formas de ação e reflexão.

Destarte, os currículos carregam concepções, significados e discursos e o reconhecimento da teoria a qual está imerso um currículo pelo docente o faz construir práticas mais consistentes perante não só aos objetivos esperados, mas também ao seu educar. O descompasso entre a teoria pretendida por um currículo e o planejamento acabam produzindo “textos-aula” esquizofrênicos (Santos e Neira, 2015), com práticas desalinhadas.

Objetivando refletir um pouco mais sobre a relação entre planejamento e currículo, porém em um contexto mais específico da EF, buscamos o autor Oliveira (2016) que discutiu sobre o espaço ocupado pela EF em um currículo escolar em disputa. Ele apontou o tratamento diferenciado da EF em relação às outras disciplinas tanto nas legislações quanto nos espaços escolares. Para isso, abordou diversos outros autores os quais revisitamos para também expor pontos que dialogam com nosso estudo.

Iniciamos recorrendo ao debate sobre a elaboração do currículo no interior das escolas. Sacristán (2013) afirma ser o currículo um verdadeiro “campo de batalha”, uma vez que em sua

formulação ocorre a disputada por forças econômicas e políticas. A EF está inserida nesse currículo, como um componente curricular obrigatório, entretanto, os autores Pich, Schaeffer e Carvalho (2013) alertam haver, no imaginário da escola, uma tradição de que a EF está sustentada em atividades que simplesmente “façam os alunos correrem” para “gastar energia”, sendo considerada por muitos um componente sem nenhuma base didático pedagógica.

Ainda sobre a construção do currículo, Nozaki (2004) e Pina (2008) denunciam que, dentro de um contexto de uma sociedade capitalista, este se volta a manutenção da divisão do trabalho. A partir desse olhar, há uma valorização das atividades intelectuais em detrimento das corporais, justificando assim a secundarização da EF no âmbito escolar. Carvalho (2006), contribui com esse entendimento ao trazer, em sua análise, o fato da existência de uma estrutura rígida capaz de hierarquizar os saberes escolares, colocando em níveis inferiores disciplinas consideradas menos importantes, geralmente ligados ao corpo, como no caso da EF.

Os autores Bracht *et al.* (2007) assinalam que a inexistência de local apropriado para aulas, a precariedade dos materiais e equipamentos, também podem ser vistos como indicadores de secundarização do componente curricular na hierarquização dos saberes escolares. Para entender o lugar ocupado pela EF nessa hierarquização dos saberes escolares, Jeber (1996) percebeu que o lugar marginalizado ocupado por ela está vinculado a diversos fatores, tais como: a ausência de atribuição de notas; a postura passiva, ausente ou espontânea do professor de EF; a participação facultativa de alunos nas aulas, entre outros.

O autor também analisou, em seu estudo, o tratamento conferido aos docentes de EF e denunciou a “postura folgadora” atribuída aos mesmos pelos demais atores educacionais. Essa postura folgadora se relaciona ao fato da não participação do professor de EF em momentos como reuniões de pais e conselhos de classes para que outro professor possa participar. Fato esse que contribui na desvalorização do componente curricular perante a comunidade escolar.

Por fim, no contexto da disputa da EF pelo seu lugar ocupado no currículo, Bracht *et al.* (2007) denunciam a visão por parte de muitas disciplinas escolares do caráter “apêndice” da EF. Nesse sentido, a importância da EF estaria atrelada ao auxílio na aprendizagem de outros componentes. Carvalho (2006), em seu estudo, também identificou esse papel auxiliar da EF ao detectar frases do tipo: “auxiliar na memorização” ou “ajudam nas outras disciplinas”.

Sendo assim, acredito ser muito importante que um professor de EF, diante desse lugar em disputa, se posicione de forma crítica e reflexiva perante as muitas diretrizes curriculares encontradas, uma vez que percebemos que muitas ainda convergem para pontos aqui analisados.

3.1.2.2 As Bases Epistemológicas nas Propostas Curriculares da Educação Física Escolar – Breve Histórico

O planejamento, além de estar atrelado ao objetivo a que se deseja alcançar, precisa se relacionar com o objeto de estudo e a base epistemológica a qual se encontra inserido. Na história da Educação Física Escolar houve diversas mudanças desses objetos perante diferentes contextos históricos.

A história nos traz que, no Brasil, o primeiro registro da Educação Física no contexto escolar ocorreu no ano de 1851 através da reforma Couto Ferraz que se deu sob influência dos exercícios praticados na Europa, não sendo, entretanto, obrigatória. (Soares, 2012).

Em 1882, com a reforma promovida por Rui Barbosa, houve a recomendação para que a “Ginástica”, nomenclatura a qual a EF era denominada naquela época, passasse a ser obrigatória para ambos os gêneros dentro das escolas. Essa obrigatoriedade era quanto à oferta da Ginástica para as mulheres, pois antes apenas aos homens era permitida. A sua prática continuava sendo facultativa aos estudantes. Esse movimento aconteceu inicialmente no Rio de Janeiro, ainda capital da República, e somente a partir de 1920 se expandiu para os outros estados. Darido e Rangel (2005, p. 2) expõem assim que “a Educação Física na escola já sofria preconceitos e baixo status desde seu início. Ela estava pressente na lei, mas essa mesma lei demorou bastante para ser cumprida”.

Após a revolução de 1930, o governo confere um grande destaque a EF nas escolas. Sob forte influência das instituições médicas e militares, o objetivo era a preparação de corpos saudáveis e fortes. O modelo higienista volta-se para criação de hábitos de higiene e saúde, e o modelo militarista visa a formação de corpos capazes de suportar a luta e atuar na guerra. Ambas concepções eram ministradas por médicos e militares focando essencialmente a prática pela prática (Darido e Rangel, 2005). Soares (2012, p. 3) acrescenta que “o higienismo e o militarismo estavam orientados em princípios anátomo-fisiológicos, buscando a criação de um homem obediente, submisso e acrítico à realidade brasileira”.

No período entre 1945 a 1964 houve a influência da concepção pedagoga do modelo americano da Escola-Nova, ou escolanovista. Nesse contexto, a EF se viu sob o discurso de que “A Educação Física é um meio da Educação” e lhe foi conferida a responsabilidade da chamada educação integral, na qual a educação do movimento desenvolvia, além do aspecto físico, aspectos intelectuais e emocionais. Diante de novas formas de pensamentos ocorre alterações na postura do professor que passa a ser reprimido após a instalação do regime militar no país (Darido e Rangel, 2005).

Após 1964, Soares (2012) destaca que os governantes militares promoveram uma expansão no sistema educacional visando ser essa ação uma propaganda do regime militar. Imbuído pelo sucesso da seleção brasileira de futebol nas copas do mundo de 1958 e 1962, há o fortalecimento do predomínio dos conteúdos esportivos nas aulas de EF. Darido e Rangel (2005) explicam que o objetivo da Educação Física/Espportes era promover a ideia de Brasil-Potência acirrando o nacionalismo e projetando uma imagem positiva do país.

Nesse período conhecido como esportivista da EF, as autoras ainda relatam que os professores focavam no alto rendimento e na seleção dos mais habilidosos, utilizando práticas exaustivas de repetição mecânica dos movimentos esportivos. Destacamos que foi somente a partir de 1969 que a Educação Física escolar passa a ser obrigatória em todos os níveis escolares (Soares, 2012).

Com o processo de redemocratização política no Brasil, entre a década de 80 e 90, a Educação Física Escolar começa a se aproximar das discussões das ciências humanas se afastando da base epistemológica biologistica difundida em períodos anteriores. A partir do Movimento Renovador da Educação Física (MREF) o objeto de estudo se desloca para a denominada “cultura corporal” promovendo discussões que permitissem o entendimento das práticas corporais enquanto manifestações culturais de um povo que traz consigo significados por eles atribuídos em momentos históricos diferentes (Lovisi *et al.*, 2025).

Como visto no capítulo anterior, compreendemos que as diversas diretrizes curriculares atribuem a cultura corporal como o objeto de estudo da Educação Física Escolar nos dias atuais, apesar de avindas de vieses epistemológicos diferentes. Algumas dessas propostas avançam na compreensão da Educação Física inserida na área de Linguagens, entretanto, Lovisi *et al.* (2025, p. 23) denunciam que ainda há uma falta de compreensão sobre esse posicionamento na prática pedagógica dos docentes, assim como em sua formação. Diante desse cenário, os autores destacam ainda que “há uma confusão teórica entre conceitos e propostas de desenvolvimento, ora compreendendo a EF na área das linguagens, ora a interligando a outras bases epistemológicas”.

3.1.2.3 As Diferentes Propostas Curriculares da Educação Física Escolar

Esse subitem possui uma conexão direta com as bases epistemológicas percebidas ao longo da história da Educação Física Escolar, pois a alteração dos objetos de estudo da EF se relaciona com o contexto social de um determinado período aliado as influências das teorias de currículos da época.

Importante destacar que várias dessas propostas coexistiram e/ou existem em uma mesma ou diferentes épocas. Assim, preferimos categorizá-las não por tempo cronológico, mas seguindo as teorias curriculares apresentadas no item anterior, acreditando facilitar a compreensão. Assim, as propostas curriculares da EF na teoria tradicional (não-crítica) são aquelas que segundo Santos e Neira (2015) abordam as práticas corporais de uma forma fragmentada, descontextualizada e utilitarista, com incorporação de artefatos culturais desprovidos de seus sentidos e lutas por significação.

Já as teorias críticas visam a compreensão das relações existentes entre as manifestações da cultura corporal e os problemas sócio-políticos que as envolvem (Santos e Neira, 2015). Enquanto que as teorias pós críticas, no entendimento de Neira (2009), visam romper com a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante, questionando assim as relações de poder que perpassam a produção e reprodução das manifestações corporais.

Acreditamos não ser possível determinar uma classificação única das diversas propostas curriculares da EF de acordo com a teoria do currículo a qual se insere, haja visto a não unanimidade de opinião dessa classificação entre os autores da área. Assim, diante da numerosa quantidade de propostas curriculares existentes na EF e cientes que a descrição²⁸ aprofundada de cada uma se tornaria uma nova dissertação, nos permitiremos apenas citar algumas mais conhecidas e, talvez, aplicadas nas instituições escolares pelos docentes de EF.

Dentre as propostas curriculares inseridas em uma perspectiva mais tradicional, citamos as abordagens: a esportivista - baseada na repetição mecânica e regras dos esportes e voltadas para a formação de atletas; a psicomotricidade – que pregava a educação integral (aspecto motor aliado ao cognitivo e afetivo); a desenvolvimentista – voltada à experiências de movimentos adequados às faixas etárias; a construtivista – voltada ao movimento como instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos; e a saúde renovada – voltada ao paradigma da aptidão física.

Sob o viés das teorias críticas, citamos as seguintes propostas curriculares: a crítico-superadora – que valoriza a questão da contextualização dos fatos e resgate histórico em busca de uma consciência crítica e transformadora; e a crítico emancipatória – que valoriza a visão crítica do mundo e propõe aumentar os graus de raciocínio crítico e autônomo. Finalmente, no campo das propostas pós críticas da teoria do currículo, citamos a abordagem do currículo cultural da EF que se caracteriza por ser um campo de propagação de sentidos, de construção

²⁸ Consultar FERREIRA, Heraldo Simões (org.). **Abordagens da Educação Física Escolar: da teoria à prática**. 1. ed. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará / EdUECE, 2019.

de identidades direcionadas para a investigação, compreensão, indagação e comunicação através das culturas.

Diante das características apresentadas nas diretrizes curriculares analisadas nessa pesquisa novamente destacamos a utilização de termos como “habilidades” e “competências” que nos remetem à uma vertente tecnicista, da teoria tradicional do currículo. Porém os documentos pregam a valorização da cultura corporal e a interpretação dos seus diferentes conteúdos, inserindo a EF na área das linguagens. Esses fatos nos demonstram a “miscelânea teórica” a qual se pautam os documentos curriculares do componente de EF. Dessa forma não se torna possível alinhá-los a uma única corrente curricular.

Entretanto, acreditamos que os currículos pretendidos pelos documentos de referência e os documentos norteadores da escola pesquisada, ao propor como objeto de estudo os conteúdos da cultura corporal e a inserção da EF na área de linguagens se aproximam mais das teorias críticas e pós críticas. Logo, supomos que há a necessidade de que os planejamentos do componente de EF dialogue com uma proposta curricular condizente, com planejamentos voltados aos mesmos objetivos.

3.1.2.4 O Planejamento em EF Enquanto Componente Curricular Inserido na Área de Linguagens

Os debates sobre a inserção de EF na área das Linguagens iniciaram-se na década de 70 e se acentuou no cenário acadêmico após as alterações epistemológicas advindas do movimento renovador. Segundo Ladeira e Darido (2003), desde a implementação dos PCNs (1997), o trato com a EF sob a perspectiva de componente curricular inserido na área de linguagens já demonstrava dificuldades de entendimento no campo pedagógico entre alguns estudiosos da própria área da EF. Fato ainda recorrente, como apresentado por Lovisi et al. (2025), ao evidenciar os diferentes olhares e interpretações no cenário acadêmico sobre a compreensão da EF enquanto área das Linguagens, haja visto a polifonia de referenciais utilizados.

Para compreender a EF inserida na área de linguagens primeiramente é importante compreender que a “linguagem é um dos meios através da qual pensamentos, ideia e sentimentos são representados numa cultura” (Hall, 2016, p. 18). Assim, é necessário promover a experimentação de práticas corporais, de forma contextualizada, sistematizada, oportunizando ações com sentido e significado. Práticas essas multiculturalmente orientadas e que se abram para o debate e para as diversas culturas que se misturam no espaço escolar. (Portela e Alviano Júnior, 2023).

A ideia de EF na área das linguagens está fortemente atrelada à cultura corporal – que compreende que as práticas corporais carregam consigo às culturas, seus significados e, nesse sentido, é possível realizar diferentes leituras dessas práticas corporais. Assim, as comunicações ocorridas através das ações produzidas pelos corpos desvendam uma historicidade humana. É importante levar o aluno perceber que este, enquanto sujeito de um corpo, se encontra imerso em um conjunto de normas e práticas sociais que podem interferir em sua identidade ou organização de grupo social.

Diferentes propostas curriculares estabelecem interlocuções, de formas distintas, da EF inserida na área das linguagens. Desse modo, os planejamentos podem almejar objetivos político pedagógicos diferentes, haja visto a variação da compreensão do papel da EF na escola. Estes também não possuem uma formatação padrão de desenvolvimento das aulas, pois seguem os moldes da proposta adotada. Dessa maneira, por exemplo, na proposta de uma abordagem pedagógica crítico-superadora, os planejamentos para o desenvolvimento dos conteúdos pertencentes à cultura corporal devem visar a formação humana, pautada na perspectiva de transformação social.

Cunha et al. (2019, p. 74) afirmam que “os educadores precisam, primeiramente, ter bem claro como podem articular suas aulas a um projeto maior de homem e sociedade”. Os planejamentos devem contemplar atividades imersos à cultura corporal que permitam criar a “possibilidade de resgatar práticas que possam, de um lado, contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência crítica e, do outro, construir formas efetivas de resistência” (Escobar, 2009, p. 97).

Já na proposta do currículo cultural da EF, os planejamentos que visem inserir a EF na área das linguagens devem contemplar práticas que sejam capazes de servir de espaço para o questionamento, a problematização, a desconstrução e a reconstrução dos significados socialmente produzidos. Planejamentos que contemplem as práticas corporais que são comuns entre os nossos estudantes para que possamos também conhecer os seus significados (Portela e Alviano Júnior, 2023).

É importante ressaltar que determinadas práticas podem reforçar significados socialmente hierarquizados que acabam por produzir desigualdades, por isso é importante construir planejamentos que gerem reflexão sobre perspectivas de mundo e sociedade visando formar alunos capazes de ler, produzir e interpretar os significados atribuídos às diversas manifestações culturais. Alunos críticos e solidários, que almejem uma sociedade mais justa (Portela e Alviano Júnior, 2023). Após o aprofundamento de pontos diretamente ligados ao

planejamento pedagógico da EF, seguimos para a próxima seção na qual nos dedicaremos a expor o percurso metodológico adotado por essa pesquisa.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Essa seção descreve a metodologia adotada na pesquisa. Para tanto, apresenta o tipo de estudo no qual a investigação se insere, bem como os métodos utilizados, os instrumentos selecionados e os atores envolvidos ao longo das diferentes fases desse trabalho. O estudo em questão trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Segundo Minayo (2009, p. 21), nesse tipo de pesquisa o seu objeto refere-se “ao universo de produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e das intencionalidades”. A escolha por esse tipo se justifica pelo fato de a pesquisa estar voltada a questões muito particulares, imersas a um universo de significados, valores, atitudes e aspirações os quais a pesquisadora se debruçou propondo um discurso interpretativo (Minayo, 2009).

Dentro desse contexto, podemos definir que nossa pesquisa se configura por ser um estudo de caso, uma vez que passou a analisar intensivamente uma unidade escolar em específico. Segundo Yin (2016), esse método se caracteriza por ser um estudo de um determinado caso descrevendo ou explicando seus eventos. Logo, esse caso de gestão foi desenvolvido na E. E. Nuvem Rosa, localizada na região sul da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Tendo como objetivo compreender como os planejamentos dos docentes de Educação Física da escola pesquisada estão implementando as diretrizes curriculares estabelecidas pelos documentos de referência da BNCC e do CRMG.

Em um primeiro momento, iniciamos o levantamento de dados através da análise documental. Segundo Lakatos e Marconi (2017), essa fase é realizada com intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse definido e se torna relevante por apresentar um quadro panorâmico que auxilia a compreensão do universo da pesquisa.

Isto posto, foi realizada a pesquisa documental da BNCC e do CRMG, na qual foi identificado as diretrizes curriculares relacionadas à Educação Física. Através de leituras de documentos do PPP e do RE interno foram detectadas as diretrizes específicas da escola lócus da pesquisa. Os levantamentos das evidências só ocorreram após a autorização da gestão, mediante a assinatura da declaração de infraestrutura pelo diretor escolar.

Essas coletas partiram da necessidade de expor pontos percebidos na escola investigada que podiam influenciar no processo de construção/elaboração dos planejamentos dos docentes de EF. Desta maneira foram apresentadas: fotos dos espaços escolares usados pelos professores

de EF da instituição, transcrição do quadro de horários dos professores de EF e informações sobre as temáticas desenvolvidas a partir do acesso aos diários eletrônicos de docentes de EF.

É válido pontuar que, como o recorte da pesquisa se volta ao bloco do 3º ao 5º, as informações extraídas no DED dos docentes seguiram o seguinte critério: selecionamos a primeira turma atribuída pelo sistema escolar SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar)²⁹, do turno da manhã e outra do turno da tarde, que estavam no 3º ano em 2022; depois selecionamos as primeiras turmas de 4º anos atribuídas pelo SIMADE nos dois turnos escolares de 2023, e por fim, as duas turmas de 5º anos atribuídas pelo sistema nos dois turnos escolares de 2024.

A instituição de ensino investigada adota a prática de manter o mesmo bloco de alunos ao longo dos anos escolares, realizando pequenas trocas dos estudantes apenas quando se faz necessário. Consequentemente, acreditamos que foi possível observar os eixos temáticos trabalhados em um bloco do 3º ao 5º de um mesmo universo de alunos com trocas pontuais.

Tanto o levantamento e análise da pesquisa documental quanto a coleta e descrição das evidências possibilitaram a elaboração do segundo capítulo dessa dissertação. Mais adiante, em um segundo momento, a partir da pesquisa bibliográfica, pudemos iniciar a redação do terceiro capítulo do trabalho através da construção do referencial teórico guiados pelos eixos de análise que estruturam a pesquisa: gestão escolar e planejamento, cuja importâncias já destacamos na seção anterior.

Conforme apontado por Lakatos e Marconi (2017) a pesquisa bibliográfica consiste em um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema. Os autores ainda explicam que uma pesquisa bibliográfica “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem chegando a conclusões inovadora” (Lakatos e Marconi, 2017, p. 216). Portanto, esta etapa da pesquisa trouxe autores que sustentaram uma fundamentação analítica e crítica conectada à questão norteadora, se tornando um embasamento imprescindível para a análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

A ida ao campo foi uma etapa importante para o término da redação do terceiro capítulo e configurou-se no terceiro momento da pesquisa. Essa fase iniciou-se através da realização das

²⁹ Trata-se de um sistema informatizado da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), utilizado para a gestão administrativa e pedagógica das escolas da rede estadual. Possui como uma das suas funções a enturmação dos alunos, assim como o registro de frequência e rendimento escolar, emissão de históricos, entre outros.

entrevistas. Esse instrumento de pesquisa, segundo Minayo (2009, p. 64), tem por objetivo “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa”. Dentre as suas categorias, optamos por utilizar as entrevistas semiestruturadas já que esse tipo possibilita a flexibilização do roteiro pré-estabelecido, permitindo adaptações das perguntas com base nas respostas do entrevistado, mediante a necessidade de aprofundamento. Este instrumento permitiu também compreender mais detalhadamente sobre fenômenos educacionais a partir das perspectivas de cada ator envolvido, respeitando a singularidade de cada um.

Como atores centrais da pesquisa elencamos o grupo de professores de Educação Física responsáveis pelos planejamentos da escola do ano de 2022 a 2024, excluindo desses os professores com atuação menor de dois meses completos na instituição escolar, descartando licenças médicas de curto período. Após conferência junto à secretaria da escola, obtivemos um público alvo de sete professores aptos a serem respondentes da pesquisa. Para compreender toda a dinâmica dos planejamentos e percepção acerca do componente curricular de Educação Física, planejamos entrevistar também uma supervisora do turno da manhã e outra do turno da tarde, assim como um diretor ou vice-diretor da instituição escolar. Dessa forma, a amostra total dos entrevistados era de sete professores, duas supervisoras, um diretor (ou vice), totalizando dez possíveis atores.

A participação dos atores envolvidos se justificou por diferentes necessidades. Através das entrevistas dos docentes de EF buscamos compreender suas estratégias ou desafios na construção/elaboração de seus planejamentos, assim como seus contextos e percepções enquanto figura responsável pela atividade de implementação das diretrizes curriculares. Já a participação da supervisão e da direção escolar se tornou importante para ampliar a compreensão acerca do entendimento do planejamento de EF perante as diretrizes curriculares, assim como a compreensão de pontos das dimensões da gestão escolar que atravessavam os planejamentos e que podiam influenciá-los.

Os participantes das entrevistas foram informados sobre a realização da pesquisa após o contato individual realizado pela pesquisadora. A cada um foi esclarecido os objetivos e benefícios da pesquisa, tendo todos a liberdade de escolha de participação. Após contato com o grupo dos professores, apenas uma professora não participou da pesquisa por já não ter mais vínculo com a Educação e, também, por estar atravessando o período puerperal. Já no grupo da gestão escolar, a supervisora da tarde encontrava-se de férias prêmio e seu retorno se deu após a finalização dessa etapa. O diretor escolar foi o primeiro convidado a participar da entrevista, mas alegou estar envolvido com muitas demandas, devido ao período de final de ano. Assim o convite foi feito à vice-diretora que aceitou prontamente participar.

De tal maneira, dentre a amostra total de dez participantes houve a participação de 8 atores educacionais, sendo eles: seis professores, uma supervisora e uma vice-diretora. A todos esses entrevistados foi garantido o sigilo e anonimato sobre a sua identificação. Dessa forma, foram utilizados nomes fictícios para todos os respondentes quando foi preciso citar e apresentar trechos das entrevistas. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que se encontram arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora e que não serão divulgados para assegurar a não identificação dos participantes.

Para cada grupo de atores foi elaborado um roteiro³⁰ específico, porém todos foram elaborados sob a luz dos eixos de análise da pesquisa, isto é, “gestão pedagógica” e “planejamento”. Os dados coletados se tornaram informações importantes para a pesquisa, sendo elementos centrais no processo de triangulação de dados. Todos esses dados produzidos estão sob a guarda da pesquisadora e ficarão armazenados durante um período de cinco anos. Após esse tempo serão descartados conforme orientação do Comitê de Ética a qual a pesquisa foi submetida e aprovada.

As entrevistas ocorreram no período de 01/12/2025 à 23/12/2025 e foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos respondentes. Devido ao período de fechamento de ano escolar, muitos atores se encontravam envolvidos com diversas demandas escolares, como o registro de aulas e notas, fechamento de bimestre e ano letivo no DED, além de preenchimento de documentos como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de alunos com necessidades especiais e fichas de conselhos de classe.

Dessa forma, três entrevistas com professores aconteceram de forma *online*, através do encontro via *Google Meet*.³¹ Com os outros três professores as entrevistas foram de forma presencial: um na casa da pesquisadora e dois na própria E.E Nuvem Rosa. A supervisora e a vice-diretora também preferiram fazer as entrevistas nas dependências da escola, em momentos pré-agendados. A todos foram garantidas ações com vistas a confortabilidade do momento e ressaltando que qualquer situação de desconforto poderia ser informada para que medidas fossem tomadas pela pesquisadora.

O tempo médio da realização das entrevistas foi de 21 minutos, variando entre 11 e 27 minutos de duração das conversas. Para a gravação na íntegra das entrevistas foi utilizado o aplicativo de gravação de voz original (*Voice Recorder*) do aparelho de marca Motorola modelo

³⁰ Para acesso ver Apêndice D

³¹ *Google Meet* é uma ferramenta de videoconferência desenvolvida pelo *Google* que possibilita a realização de reuniões, aulas e interações síncronas por meio de áudio, vídeo e recursos de colaboração digital, integrada ao ecossistema *Google Workspace*.

Moto G 50. Já para as transcrições integrais das entrevistas ocorreu a utilização do aplicativo gratuito *TurboScribe*. Posteriormente, houve a revisão e adequação das transcrições seguindo o modelo do Manual Básico da Universidade do Rio Grande do Sul do ano de 2012.

O processo de transcrição é uma etapa que exige do pesquisador rigor técnico para manter a fidelidade do discurso do respondente. Cada palavra, pausa ou até mesmo hesitação denota um significado. Sendo assim, as emoções – como o riso – foram registradas com o uso dos colchetes. Já as citações diretas foram sinalizadas com o uso das aspas. As quebras nas linhas de pensamentos foram mantidas através da utilização de reticências na frase. Visando dar maior fluidez nas entrevistas sem, entretanto, perder a sua intencionalidade foram corrigidos os vícios de linguagem, suprimindo os excessos de palavras como “né” e corrigindo o uso de palavras na linguagem coloquial - tá/está, tô/estou, pra/para.

Após essa etapa, os dados foram produzidos através do método de análise de conteúdo defendida por Laurence Bardin (2011). Sousa e Santos (2020, p. 1400) explicam que esse conjunto de técnicas “objetiva analisar diferentes aportes de conteúdo sejam eles verbais ou não-verbais, por meio de uma sistematização de métodos empregados numa análise de dados”. Logo, seguimos as três fases defendida por Bardin (2011): 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

De tal forma, em um primeiro momento houve a organização do material, sintetizando as ideias iniciais através da leitura flutuante e preparando o material para uma análise mais aprofundada. Na sequência, na fase da exploração do material, a partir da categorização estabelecida foram identificados temas e conceitos selecionados na fase da pré-análise. Para essa pesquisa, as categorias analíticas foram escolhidas a priori, sendo a primeira “gestão escolar” e a segunda “planejamento pedagógico”. Finalmente, na terceira e última fase, ocorreu o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, tornando-se, como sugere Sousa e Santos (2020), o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Para assegurar confiabilidade e validade da pesquisa, assim como evitar riscos de viés pela pesquisadora, é importante ter um percurso metodológico pautado em etapas bem definidas com critérios claros de aplicação. Portanto, a pesquisa documental levantada e as evidências coletadas aliadas à pesquisa bibliográfica e dados produzidos pelas entrevistas se tornaram elementos necessários na realização da triangulação de dados das análises, garantindo a consistência científica do trabalho e mitigando percepções individuais nas inferências realizadas.

Na próxima seção desse capítulo, serão apresentados os perfis dos entrevistados, bem como as análises dos dados coletados através da realização das etapas adotadas por essa metodologia exposta. A partir dos achados encontrados foi possível pensar em ações que orientem a construção do PAE dessa pesquisa.

3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nessa seção, após a fase da ida ao campo com a aplicação dos instrumentos de pesquisa, foram analisadas as respostas dos atores entrevistados com a finalidade de perceber como as diretrizes curriculares da BNCC e CRMG estão sendo implementadas na construção/elaboração do planejamento dos docentes de EF da escola lócus. As análises desenvolvidas tiveram como finalidade servirem de subsídios para a construção do PAE, que será apresentado no próximo capítulo. Os dados analisados também permitiram realizar uma reflexão crítica acerca a relação entre as diretrizes curriculares dos documentos referência e norteadores e o planejamento pedagógico em EF.

A seguir, esse item está subdividido em quatro itens. O primeiro traz a apresentação dos respondentes da pesquisa, traçando um perfil geral. O segundo item apresenta a análise de dados a partir da ótica do primeiro eixo estruturante dessa pesquisa que é da gestão escolar. O terceiro, por sua vez, apresenta a análise de dados a partir da ótica do planejamento pedagógico, segundo eixo estruturante da pesquisa. E por fim, o quarto item, traz as considerações finais a partir das análises das entrevistas, analisando os dados de acordo com os objetivos propostos na pesquisa.

3.3.1 Apresentação do Perfil dos Entrevistados

Como exposto anteriormente, o universo de respondentes aptos a participar da entrevista eram de dez atores educacionais. Assim, foram convidados: um diretor escolar, duas supervisoras (uma de cada turno) e sete professores de EF. Entretanto, obtivemos como participantes do grupo da gestão escolar apenas uma supervisora (do turno da manhã) e a vice-diretora. Já no grupo dos docentes, foram seis professores respondentes.

A primeira parte dos roteiros das entrevistas foi destinada a conhecer o perfil dos entrevistados. A seguir, no quadro 10, trazemos dados referente a equipe gestora:

Quadro 10 – Perfil da Equipe Gestora Entrevistada na Pesquisa

Nome Fictício	Antônia	Penélope
Cargo	Vice-diretora	Supervisora (turno matutino)
Tipo de Vínculo	Efetivo	Efetivo

Ano de Formação	2012	2006
Instituição de Formação	CES ³²	UFJF ³³
Pós Graduação	Especialização	Especialização
Tempo de Atuação no Cargo	5 anos	15 anos
Tempo de Atuação na Escola	12 anos	10 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A equipe gestora entrevistada nessa pesquisa se configura pela a vice-diretora e a supervisora da equipe da manhã, que nessa pesquisa foram chamadas, respectivamente, de Antônio e Penélope. Como explicado na seção da metodologia, o diretor escolar preferiu não responder a pesquisa e a supervisora da tarde se encontrava em férias-prêmio durante o período da ida ao campo.

Ao observarmos o quadro 10, podemos perceber que ambas as servidoras possuem o vínculo efetivo na escola, possuem pós-graduação *Lato Sensu* e possuem mais de dez anos de atuação na escola. Tanto a vice-diretora quanto a supervisora já possuem mais de 15 anos de formação. A partir de dados obtidos nas entrevistas, podemos complementar as informações do quadro relatando que a vice-diretora Antônio começou a atuar como efetiva na escola, na função de professora, imediatamente após o término da sua graduação em uma instituição privada. A mesma se encontra no segundo mandato da função de vice direção. Já a supervisora Penélope, antes de integrar o quadro de servidores efetivos, teve experiências em outras instituições de ensino tanto na área da própria supervisão quanto na área da docência após formação acadêmica na rede federal.

Para traçar o perfil dos seis professores de Educação Física entrevistados na pesquisa, trazemos quadro 11, a seguir:

³² Centro de Ensino Superior

³³ Universidade Federal de Juiz de Fora

Quadro 11 – Perfil dos Professores de EF Entrevistados na Pesquisa

Nome Fictício	Tipo de Vínculo	Ano de Formação	Instituição de Formação	Pós-Graduação	Tempo de atuação na EF escolar	Tempo de Atuação na Escola	Turno de Trabalho	Anos Escolares que Atuou	Nº de aulas Lecionadas na Escola Pesquisada	Nº de Aulas Lecionadas em Outra Instituição
Alexandre	Efetivo	2004	UFJF	Especialização	21 anos	2011 a 2022	Manhã e Tarde	4º e 5º anos	16 aulas	16 aulas
Saulo	Efetivo	2014/2015	UFJF	Especialização e cursando mestrado	9 anos	2022 – até presente data	Tarde	1º a 5º anos	16 aulas	16 aulas
Noemi	Contratado	2015/2016	UFJF	Especialização e mestrado	7 anos	Ano letivo de 2023	Manhã	1º a 5º anos	16 aulas	10 aulas
Sara	Contratado	2013	UFJF	Não	6 anos	2022 - 2024	Manhã	2º, 4º e 5º anos	4 aulas	Cargo de ATB
Diego	Contratado	2014	UFJF	Especialização e cursando mestrado	12 anos	Fevereiro de 2024 a agosto de 2024	Manhã	1º a 5º anos	16 aulas	16 aulas
Jhonny	Contratado	2018	UNIFAVENI	Cursando especialização	3 anos	Agosto de 2024 a dezembro de 2024	Manhã	1º a 5º anos	16 aulas	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Como relatado anteriormente, a escola possui atualmente três professores efetivos³⁴ de Educação Física. O professor efetivo Alexandre ministrou aulas na E.E. Nuvem Rosa até o final do ano de 2022. Após seu pedido de transferência, um outro servidor efetivo ocupou sua vaga, mas este se encontra em reajustamento funcional. Dessa forma, como observamos no quadro 11, desde o ano de 2023, as aulas do cargo da manhã são sempre destinadas a um professor contratado.

Através da observação do quadro 11, ainda podemos inferir algumas outras informações relevantes. Quanto ao ano de conclusão, a maior concentração de formação acadêmica ocorreu próximo aos anos de 2013 e 2014, com a média de 11 anos. Percebe-se, entretanto, um servidor com um tempo de formação maior de 20 anos e um servidor com menos de 8 anos. A grande maioria dos professores se formaram na rede federal de ensino e somente um é formando na rede privada.

Quanto a obtenção do título de especialização, podemos inferir que um professor não possui, outro está cursando, enquanto quatro já possuem. Desses quatro docentes com especialização, um professor também possui o título de mestre, enquanto outros dois estão cursando o mestrado. A variedade no tempo de atuação na EF escolar se demonstra significativa, sendo 21 anos o maior tempo e 3 anos o menor tempo de experiência.

Considerando que o recorte temporal da pesquisa vai de 2022 a 2024, através do quadro 11 percebemos que apenas dois professores lecionaram durante os três anos em análise. Os outros quatro docentes atuaram apenas em algum ano letivo da pesquisa. Todos atuaram em anos escolares investigados, tendo a maioria cargos com número expressivos de aulas. Apenas um servidor possui cargo com quatro aulas.

Por fim, o quadro 11 também nos permite constatar que quase todos os professores acumulam um segundo cargo, seja ele de regência ou administrativo. Apenas um professor lecionou exclusivamente na escola pesquisada. Isso significa que a grande maioria dos professores possuem uma carga horária extensa de trabalho.

Finalizado a apresentação dos perfis dos atores respondentes da pesquisa, nas próximas subseções, apresentamos e analisamos os dados obtidos após a ida ao campo. Já anteriormente informado, as análises se basearem nas técnicas da análise de conteúdo de Bardin (2011) e seguiram as fases trazidas pela autora: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As categorizações foram estabelecidas a priori, de acordo com os eixos de análise dessa pesquisa: Gestão escolar (3.3.1) e Planejamento Pedagógico (3.3.2).

³⁴ Para essa pesquisa apenas um dos três professores efetivos foi entrevistado pois um servidor se encontra em reajustamento funcional e a outra servidora se trata da pesquisadora em questão.

3.3.2 Análise das Dimensões da Gestão Escolar que perpassam o Planejamento Pedagógico dos Docentes de EF na E.E. Nuvem Rosa

Analisar o planejamento pedagógico sob o prisma da gestão escolar permite refletir como a liderança, a organização e a participação de seus gestores influenciam diretamente na construção/elaboração dos planejamentos dos docentes de EF. Nesse sentido, a gestão escolar assume papel central na garantia de condições para que esse instrumento pedagógico seja organizado, coerente e participativo, promovendo a integração entre os docentes, a equipe pedagógica e as famílias dos alunos.

3.3.2.1 Orientação e Acompanhamento do Planejamento da EF pela Gestão Escolar

Rememorando Lück (2009), a gestão escolar é composta por diferentes setores, tais quais a direção, a supervisão/coordenação e a secretaria. Nessa pesquisa, o grupo de gestão escolar entrevistado foi representado pela figura da vice-diretora Antônia e da supervisora, do turno da manhã, Penélope. Dessa forma, foi possível observar como diferentes setores se articulam no cotidiano da escola e como isso reflete na orientação e acompanhamento do planejamento da EF.

Iniciamos nossa análise, indagando as gestoras sobre o conceito de planejamento pedagógico. A vice-diretora Antônia demonstrou entender ser este fundamental para a concretização de demandas atribuídas a qualquer cargo, seja de docência ou de gestão. Já a supervisora Penélope atribuiu ao planejamento a percepção de algo imposto por órgãos superiores, como reproduzimos a seguir:

O planejamento pedagógico é... assim... atualmente vem algo pronto, né? Da Secretaria Estadual de Educação. Mas aqui na escola, a gente sempre teve reuniões voltadas para isso. Diminuíram por algum tempo, eu estou tentando esse resgate. Já comecei nessa manobra aí na última reunião para a gente voltar a ter essa cultura de ser... Embora venha um planejamento de cima para baixo, mas a gente sempre trabalhou com a questão da flexibilidade. Cada professor tem essa flexibilidade de conseguir mexer de acordo com a sua turma. Mudar ali a ordem. Não é retirar, mas acrescentar ou mudar a ordem ali dos... Que é trabalhado nos semestres (Penélope, supervisora do turno da manhã).

Apesar de perceber a flexibilidade como premissa do currículo, observamos que a supervisora Penélope percebe o currículo como um documento distante. Essa fala vai ao encontro do exposto por Vasconcellos (2014), de que muitos educadores podem conceber o currículo como um programa oficial e pronto, que deve ser cumprido. É importante enfatizar o

pensamento de Goodson (2008) de que o currículo não é algo meramente técnico, sua construção é resultado de disputa política e social tanto no processo de definição das diretrizes curriculares quanto no exercício de colocá-las em prática. De tal modo, por meio da gestão democrática participativa, constitui atribuição dos gestores e professores as escolhas da construção de um currículo que reflita os valores, interesses e necessidades da escola, tendo como premissa a dimensão organizacional do planejamento e organização do trabalho escolar.

Partindo da compreensão de que cabe à gestão escolar a orientação dos planejamentos pedagógicos, nos debruçamos a entender como ocorre esse processo na escola pesquisada, a partir dos olhares dos atores entrevistados. Com a intenção de averiguar a relação estabelecida entre os planejamentos dos docentes de EF com as diretrizes preconizadas pelos documentos referência e norteadores da escola, indagamos a gestão escolar como era o processo de orientação dos planejamentos pedagógicos dos professores de EF e se esses eram orientados a recorrer a algum documento.

A vice-diretora Antônio nos respondeu que: “Então, tem os documentos. O Estado tem o currículo. O Estado tem a parte da Educação Física também. Tem a BNCC. E veio alguns livros do Estado para os professores terem mais suporte.”. Porém, questionada sobre como se dava esse processo, verificamos que a direção escolar atribui essa orientação como uma função das supervisoras. “(...) Essa parte fica um pouco mais a cargo das nossas especialistas. Elas adentram mais essa questão (...)”, relatou a vice-diretora Antônio em sua entrevista. Já a supervisora Penélope afirmou que “(...) existe um planejamento, como eu falei, que vem da Secretaria já pronto. E a gente acompanha. A gente pede para eles verificarem a viabilidade, se precisa haver mudanças, se eles concordam e entregar para a gente enquanto supervisora(...)”.

Apesar de a vice-diretora Antônio ter citado os documentos de referência, como a BNCC e o CRMG, não houve menção ao próprio PPP da escola como diretriz. Como vimos no capítulo anterior, o documento do CRMG relata que é preciso existir uma conexão entre esses três documentos na construção do currículo e planejamento pretendido por uma instituição escolar. Notamos ainda, que a supervisora Penélope também não citou nenhum documento de referência ou norteador, e sim o planejamento disponibilizado pela SEE. Este documento é o plano de curso anualmente elaborado para os componentes curriculares de todos os anos escolares. A partir desse entendimento, nos parece que a orientação aos planejamentos dos professores de EF na escola lócus acaba se tornando mais a análise desse material, já elaborado e pensado por outros atores educacionais, pelos docentes. Estes têm autonomia para realizarem adaptações que acreditam ser necessárias, mas também podem apenas executá-lo.

Recorrendo novamente a Libâneo (1990), o autor alerta sobre o reducionismo do planejamento ao preenchimento de formulários para controle administrativos. O autor esclarece que o planejamento pedagógico, “é antes disso, uma ação consciente de previsão de ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas” (Libâneo, 1990, p. 222). No âmbito da dimensão organizacional dos fundamentos e princípios da educação, Lück (2009), salienta a importância do conhecimento das diretrizes escolares presentes nos documentos de referência e norteadores. A autora ainda salienta que “planos nas gavetas e que não são cotidianamente consultados para a orientação das ações a serem realizadas e para o monitoramento e avaliação das já realizadas, têm valor meramente formal” (Lück, 2009, p. 33)

Ressaltamos que pode haver um desajuste quanto a percepção de “orientação pedagógica” entre os entrevistados. Esse fato foi observado quando o professor Alexandre confirmou receber orientação da supervisão em seus planejamentos: “Sim, sim, era, não era uma ajuda, né? Mas era mais ou menos uma cobrança... você faz mais ou menos assim, faz mais ou menos assado, até tal dia e me entrega... então tentava formatar mais ou menos nessa, nesse...”. Já o professor Diego respondeu: “orientação específica quanto a isso... não! A gente falou um pouquinho da orientação das especialistas quanto ao andamento geral da escola, mas quanto ao planejamento, ao desenvolvimento da disciplina, não. Aí ficava por nossa conta mesmo.”. Assim, acreditamos que, para a supervisão, o ato de orientar pedagogicamente assume mais uma função técnica e burocrática em relação a prazos e entrega de documentos pelos professores, assim como o suporte as outras demandas escolares.

Por outro lado, quando o professor Diego utiliza em sua fala as expressões “quanto ao desenvolvimento da disciplina” e “orientação específica” nos faz inferir que o grupo de professores não se sentem orientados quanto ao acompanhamento pedagógico dos conteúdos referentes ao componente curricular de EF, no sentido de auxílio didático. Aliás, essa percepção de não sentir orientado pedagogicamente pela gestão escolar se demonstrou quase unânime entre o grupo de professores de EF. Cinco, dos seis entrevistados, responderam não receber orientação pedagógica durante a elaboração dos seus planejamentos.

Isso ficou evidenciado na fala da professora Sara, em relação a esse mesmo questionamento: “Não. Não tenho.”. Já o professor Alexandre supõe que “elas ficam com medo de não ser a área de atuação delas”. Entretanto, no âmbito da dimensão organizacional do planejamento e organização do trabalho escolar pela gestão escolar uma das atribuições da gestão é justamente essa orientação e coordenação junto a elaboração de planos de ensino e de

aula pelos professores, a partir das proposições legais de educação e o Projeto Político-Pedagógico da escola, conforme discutido anteriormente por Lück (2009).

O anseio por um maior acompanhamento da supervisão em relação aos docentes do componente de EF pela gestão escolar também foi percebida na entrevista da supervisora Penélope. Esta, ao ser indagada se verificava se os planejamentos dos professores de EF estavam de acordo com as diretrizes curriculares estabelecidas pelos documentos norteadores, respondeu:

Então, ultimamente com a grande demanda... E aí eu vou falar por mim, como supervisora do meu turno e pela minha demanda de trabalho, então, não vou falar pela escola. Ultimamente a gente tem sido tão sucateado e tão sobrecarregado com as demandas. Então, chega documento o tempo inteiro no *e-mail*. E a gente não está dando conta nem de olhar esses documentos oficiais. Então, eu por exemplo, aqui e o meu trabalho tem se restringido muitas questões disciplinares. E eu não estou conseguindo uma fuga disso. E também a minha personalidade, eu fico com muito medo de deixar, às vezes, de atender um pai, ou de resolver um conflito, e conseguir problemas maiores dentro da escola. Então, **diante dessa demanda de trabalho, não está tendo a conferência que eu gostaria**. A gente sempre fazia. Entregava o planejamento pra gente, a gente arquivava isso no nosso armário. E a gente sempre consultava. E quando fosse necessário a gente fazia essa intervenção também, de pedir a professora ou professor de Educação Física que fizesse um trabalho interdisciplinar com o professor em sala de aula (...), mas eu sinto muita falta disso. Eu acho que está muito deficitário (Penélope, supervisora do turno da manhã, grifos nossos).

Conforme discutido anteriormente por Libâneo (2015), a supervisão/coordenação possui diversas atribuições, sendo uma de suas funções acompanhar o desenvolvimento dos planos de ensino elaborado. Entendemos a sobrecarga que acomete os diferentes atores educacionais, mas como pontua Lück (2009) é atribuição da gestão escolar esse acompanhamento, no âmbito da gestão de monitoramento de processos e avaliação institucional. Aliás, sobre o processo de avaliação, quando questionadas se possuía algum momento no qual ocorresse uma avaliação do planejamento pedagógico junto aos professores de EF, a vice-diretora Antônia respondeu que:

Então, aqui na escola a gente sempre faz nos horários de módulo II, de extra classe, esse momento de revisar os planejamentos, um momento para vocês de Educação Física se encontrarem. Muitas vezes.... ocorrem, outras vezes devido às demandas da escola não ocorrem, mas esse é um momento que seria utilizado para esse fim de pensar no planejamento (Antônia, vice-diretora)

Resposta semelhante que recebemos da supervisora Penélope, como reproduzimos a seguir:

Então, não. Não está tendo esse momento. Isso aí geralmente a gente fazia o que? Dentro do conselho de classe nos moldes anteriores. Antes da secretaria impor o módulo que tem sido os moldes de sexto ou nono anos, de ensino médio, e que não atende o molde da escola de anos iniciais. Em que a gente reunia aqui nos momentos de Educação Física com os regentes, e no momento de módulo aqui com os professores de Educação Física, a gente chamava eles também e tinha um *feedback* tanto daquela turma, das turmas que eles atuavam, quanto do planejamento, o que se cumpriu, o que ali foi bacana. É uma opinião é que isso daí está ficando muito de lado. Porque uma vez que os professores não são todos que participam da reunião de módulo. Então, não são todos que estão presentes no dia que acontece o conselho de classe. Então, isso de alguma forma está perdido na escola. É algo que precisa ser melhorado (Penélope, supervisora do turno da manhã).

Assim como a verificação dos planejamentos quanto às diretrizes propostas pelos documentos, percebemos que a avaliação desses planejamentos da gestão quanto aos planejamentos dos docentes de EF da E.E. Nuvem Rosa também não ocorre. Conforme exposto por Lück (2009), é na esfera da dimensão de monitoramento de processos e avaliação institucional que a gestão pode não só averiguar os resultados obtidos no desenvolvimento do componente curricular perante seus objetivos, mas também promover a reflexão quanto às práticas pedagógicas realizadas pelos docentes.

Dentro da questão levantada anteriormente, percebemos também que ambas gestoras reconheceram o tempo destinado ao módulo II como momento de realização dessa avaliação, porém as duas gestoras confirmaram sua ausência. A supervisora Penélope atribuiu o fato à reformulação do formato do Conselho de Classe. Esclarecemos que antes, este era realizado individualmente pela supervisão com cada professor, porém atualmente ocorre de forma coletiva.

Entretanto, pontuamos que a carga horária semanal prevista pela resolução nº 5.210/2025 destina ao planejamento dos professores de EF mais duas horas individuais desses professores na escola, além das horas programadas para a reunião de módulo II. Diante dos dados que apontaram uma sobrecarga de demandas à supervisão pedagógica durante as reuniões de módulo II, sugerimos ser a utilização dessas horas dos docentes de EF na escola uma possibilidade de uma orientação e acompanhamento mais direcionada.

Um ponto que nos dedicamos a refletir se refere a fala da vice-diretora Antônia, quando ela relatou a predominância de outras demandas nas reuniões pedagógicas dos módulos II. Inferimos, nas respostas analisadas da pesquisa, que diferentes atores demonstraram insatisfação perante o alto volume de questões administrativas. A supervisora Penélope deixou isso muito evidente ao dizer:

(...) Ultimamente, as nossas reuniões têm sido muito longas, com informes da direção e supervisão e esses momentos de planejamento tem ficado de lado. Eu tentei um resgate na última reunião, não tive o apoio de toda a parte pedagógica da escola, mas, ainda assim, já consegui que essa reunião ocorresse. E o meu medo é que isso se perca, uma vez que até professores efetivos, de um turno diferente do que eu trabalho, falou que já se reúne em WhatsApp para poder fazer isso (...) (Penélope, supervisora do turno da manhã)

Outros estudos apontam que o excesso de demandas administrativas nas reuniões pedagógicas interfere nas tarefas pedagógicas (Oliveira, 2016; De Arruda *et al.*, 2020). Em continuidade às reflexões já apresentadas por Lück (2009), uma das competências do diretor, na dimensão da gestão pedagógica, é justamente identificar e analisar as limitações e dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia-a-dia, formulando e introduzindo perspectivas de superação, mediante estratégias de liderança, supervisão e orientação pedagógica.

Acreditamos ser importante pensar em estratégias que possam ofertar mais momentos em prol das pautas pedagógicas, como por exemplo, criação de circulares administrativas ao grupo de docentes da escola. Nesses casos, no dia anterior às reuniões de módulo II, essas circulares seriam disponibilizadas ao grupo no formato impresso e/ou no formato digital no drive da escola.

Nelas estariam previamente contidas as informações de caráter burocrático como: as datas para entrega de documentos, orientações da SEE, cronograma e metodologia de ações a serem desenvolvidas em um determinado período, entre outros exemplos. No dia da reunião, apenas as dúvidas quanto a essas orientações seriam sanadas. Desse modo, as circulares teriam a função de antecipar informações visando a economia de tempo de tais assuntos nas reuniões, sendo esse redirecionado às pautas pedagógicas.

3.3.2.2 *Acesso e Elaboração do PPP da E.E. Nuvem Rosa*

Como evidenciado no item anterior, há o desconhecimento dos docentes de EF respondentes dessa pesquisa quanto as diretrizes do próprio PPP da escola. Quando questionados se consultavam o documento para elaboração/construção dos seus planejamentos, todos os professores entrevistados relataram que não tiveram acesso ao documento. À luz das considerações já desenvolvidas por Lück (2009) sabemos que incide na esfera da gestão pedagógica da gestão escolar “a orientação da elaboração/reelaboração e da implementação do projeto político-pedagógico da escola, a partir de estudo aprofundado dos fundamentos, disposições legais e metodológicas” (Lück, 2009, p. 102).

Assim, o fato de nenhum professor de um componente curricular se referenciar ao PPP da escola para elaboração/construção de seu planejamento, sinaliza um achado importante para a pesquisa. Venâncio (2005, p.126), em seu estudo de mestrado, cuja finalidade foi construir entendimentos sobre o significado do PPP por um grupo de professoras de Educação Física, explicou que “fazer alunos, pais, professores, coordenadores e diretores compreenderem a Educação Física e sua importância para a escola e para a sociedade é uma tarefa que deve estar contida nos pressupostos do PPP”.

O documento norteador de uma escola necessita, dessa forma, ser revisitado constantemente, durante os anos letivos, na construção do planejamento. Elencamos algumas respostas dos docentes de EF entrevistados para demonstrar que essa ação de visitar ao PPP não ocorreu: “Também não, vou ser até sincera pra você, que eu nunca li o PPP da escola”, respondeu a professora Sara; “Não, isso foi falho, foi totalmente falho. Eu nunca tive acesso ao PPP da escola”, relatou o professor Diego. Já o professor Saulo denunciou ainda que:

O PPP da escola, eu precisei para o mestrado, inclusive, ter acesso a ele. E, no momento em que eu precisei, eu tive uma dificuldade muito grande de acesso. E, quando eu consegui acessar, não tinha nada sobre Educação Física. Só tinha, na verdade, uma referência que não dizia nada a respeito da disciplina, como ela deveria ser conduzida. Era mais uma questão burocrática que tinha que ter, então colocaram. Então, provavelmente, ninguém da área participou da construção dele na época (Saulo, professor de EF do turno da tarde).

Reportando às reflexões de Libâneo (2015), o PPP é a expressão da identidade da escola e deve ser apropriado pelos professores e pelo os demais membros da comunidade escolar. Conforme previsto na LDB, em seu art. 3º, o acesso ao PPP constitui um direito de todos os profissionais da escola, uma vez que deve orientar as práticas pedagógicas, fazendo parte da rotina do docente escolar.

Já Lück (2009, p. 93), ressalta que o papel da gestão escolar, no que se refere à dimensão da gestão pedagógica, é “liderar na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político-pedagógico e do currículo escolar”, sendo imprescindível oportunizar e facilitar o acesso ao mesmo. Além do mais, o conhecimento dos documentos de referência e norteadores, como reportado pela mesma autora, faz parte da dimensão organizacional dos fundamentos e princípios da educação e gestão escolar.

Quando reportamos à gestão escolar a pergunta se no PPP da escola havia orientações específicas para o componente de EF, a vice-diretora Antônia respondeu: “Tem, tem uma parte. Não é lá algo muito extenso, muito grande, mas ele vem falando um pouquinho também da

Educação Física.”. Perante ao mesmo questionamento a supervisora Penélope demonstrou certa cautela ao dizer:

(...) O PPP e o regimento da escola, tem sido no momento, algo que me preocupa, porque estão desatualizados. A última atualização foi em 2023. Então, a gente precisa realmente debruçar, e os nossos projetos, alinhar mesmo a questão dos projetos envolvendo todos os professores, especialmente os de Educação Física, se tem alguma pretensão de fazer algum projeto na escola. Eu falo que, por vezes, com a experiência que eu tenho na trajetória, a gente acaba mesmo se preocupando com a regência, tendo um pouco de exclusão dos professores de Educação Física. E acho que isso é muito presente nos anos iniciais, porque nos anos finais, como a gente tem a fragmentação do currículo, que é dividido em disciplinas, fica mais fácil a gente dar visibilidade aos professores de Educação Física. Mas nos anos iniciais, acaba sendo um processo automático, e a gente, às vezes, a gente não dá essa vez e essa voz. Então, a questão do PPP, do regimento, a gente precisa trazer mais esses profissionais inserir sim. É algo que precisa ser melhorado e eu tenho consciência disso (...) (Penélope, supervisora da manhã).

Sobre esse documento, em sua entrevista, o professor Alexandre trouxe o seguinte relato: “Eu cheguei a participar da construção do PPP, mas eu acho que, tipo assim, a gente mesmo chegava e o que punha lá, mas não pegava certo para ler, para fazer, para desenvolver, não.”. Inferimos, nessa fala, o tratamento burocrático atribuído ao documento, tanto do professor, quanto da gestão escolar. Ação oposta a desejada pelo próprio documento de referência do CRMG, evidenciado no capítulo anterior. Esse, em seu texto, afirma que espera que o PPP de uma escola se “consolide em um processo de ação-reflexão- ação, assumido pelo esforço coletivo e a vontade política dos atores sociais envolvidos” (Minas Gerais, 2018, p. 16).

Retomando as reflexões de Libâneo (2015, p. 128), o autor afirma que “a escola que conseguir elaborar e executar, num trabalho cooperativo, seu projeto pedagógico-curricular, dá mostras de maturidade de sua equipe e do bom nível de desenvolvimento profissional de seus professores, da capacidade de liderança da direção (...)”. No contexto da dimensão participativa democrática e da dimensão pedagógica, compete a gestão escolar organizar a construção/reconstrução do PPP da escola, estimulando a participação coletiva dos professores.

O princípio da gestão democrática, previsto no art. 14º da LDB, reforça a autonomia da escola na construção da sua proposta pedagógica, expressa por seus documentos internos. Aliás, na versão do PPP utilizada nessa pesquisa, o próprio texto do documento normativo traz, no capítulo 9 denominado “autoavaliação e monitoramento da implementação do PPP”, a realizações de ações para esse propósito, conforme transcrito a seguir:

a. Criar horários e espaços para promover momentos de discussão coletiva;

- b. Disponibilizar textos que articulem questões teóricas e práticas sobre a organização do trabalho da escola, visando contribuir na construção do PPP;
- c. **Promover a discussão por blocos, reunindo alguns segmentos de cada vez;**
- d. Realizar reuniões entre os pais (e/ou outra forma de representatividade) para avaliação do trabalho da escola;
- e. Sensibilizar os pais mais atuantes para que sejam elo entre os vários segmentos da escola e da comunidade local (E.E. Nuvem Rosa, 2022a, p. 60, grifos nossos).

Como explicitado anteriormente, a última versão do PPP da escola data do ano de 2022 até o atual momento da escrita. Sabendo da necessidade de atualização, inferimos ser importante que ocorra a reflexão sobre a relevância desse documento, pois assim os docentes em EF estarão mais bem preparados para a sua reescrita em futuros momentos coletivos voltados a esse objetivo.

3.3.2.3 *Momentos Coletivos para a Elaboração dos Planejamentos*

Considerando os aspectos discutidos por Lück (2009), no âmbito da gestão do cotidiano escolar, a oferta de momentos propícios a construção coletiva dos saberes fortalece a dimensão participativa democrática da gestão escolar. O PPP da escola lócus também orienta que “organização da Prática Educativa deve resultar de um **trabalho coletivo**, tendo como horizonte a concretização da proposta pedagógica da escola e buscando fortalecer, em cada ação ou decisão tomada por seus profissionais, a formação e o sucesso escolar dos alunos” (E.E. Nuvem Rosa, 2022a, p. 45, grifos nossos).

Entretanto, nas respostas dos professores de EF, foi detectado poucos momentos destinados ao planejar coletivo. Quando perguntados se a gestão escolar organizava algum momento para um planejar coletivo entre todos os professores, incluindo os de turno diferente, a maioria disse que não haviam momentos destinados ao planejar coletivo. Os dois que responderam positivamente foram os professores Jhonny e Alexandre. O primeiro apenas disse: “Sim... Trocava ideia com os professores de outro turno também”, mas não aprofundou como isso acontecia. Já o professor Alexandre respondeu:

(...) no começo do ano, a gente tinha aqueles quatro dias escolares, se eu não me engano, três ou quatro dias escolares. E dentro desses três, quatro dias escolares, a gente fazia o planejamento anual, né. O que a gente ia trabalhar por bimestre e cada, a gente trabalhava junto, em conjunto, geralmente três ou quatro professores. A gente fazia esse planejamento anual no começo do ano, e cada professor detalhava da sua forma e trabalhava do jeito que quisesse (...) (Alexandre, professor de EF dos turnos da manhã e da tarde).

O professor Alexandre destacou apenas a utilização dos dias escolares do início do ano como o momento de planejamento coletivo, voltado para a escolha dos eixos temáticos. Entretanto, não houve a troca com seus colegas quanto à sequência didática dos conteúdos, às práticas pedagógicas, às atividades propostas e/ou processo avaliativo, por exemplo.

Os outros quatro docentes de EF responderam que não havia momentos coletivos para os planejamentos. A professora Noemi, que trabalhou no turno da manhã, respondeu: “Não. Isso... assim... a gente tinha reuniões, né? As reuniões de módulo II. Mas eram reuniões que já tinham, assim, temas pré-estabelecidos. E aí, nesses momentos, eu encontrava os professores do outro turno, mas a gente não chegava a debater sobre o planejamento, não.”, Resposta semelhante ao do professor Saulo, do turno da tarde:

Não há um momento específico para isso. Tem os momentos de módulo, mas acaba que não é utilizado dessa forma. É mais administrativo. Inclusive, com muitas temáticas que não dizem respeito diretamente à disciplina. São mais afins às professoras regentes de turma. Então, o planejamento eu faço em conjunto com a professora, porque a gente tem o horário batendo. Agora, com os outros turnos, há uma lacuna e eu realmente, eu não sei o que é trabalhado. Inclusive, no turno da manhã, a professora trabalha com a mesma faixa etária que eu, e eu realmente não sei quais são as unidades temáticas que ela desenvolveu, a forma que ela trabalhou. Não há essa conversa (Saulo, professor de EF do turno da tarde).

Como vemos, professores de turnos diferentes relatam não ter conhecimento sobre o que é desenvolvido por outros professores que trabalham em um mesmo ano escolar. Isso sugere existir uma fragmentação da prática docente na escola pesquisada. Supomos ainda que isso se relacione ao fato de não haver momentos de encontros entre os professores dos turnos distintos com o objetivo de realizar essas trocas pedagógicas. Libâneo (2015) pontua que cabe à supervisão assegurar a unidade de ação pedagógica da escola.

No trecho reproduzido logo acima, também gostaríamos de destacar o relato, na fala do professor Saulo, sobre elaborar um planejamento conjunto com a professora que trabalha no mesmo turno com ele, cujas aulas coincidem. Como exposto no capítulo anterior, no item 2.2.1.1, a figura 7 trouxe como evidência essa possibilidade construída por alguns professores de ministrarem aulas conjuntas para o aproveitamento do espaço e redução de interferências nas aulas. Acreditamos ser válido, apresentar e discutir essa estratégia com os outros docentes da escola, visando estimular trocas de práticas pedagógicas exitosas.

Aludindo ao que foi dito por Lück (2009), no contexto relacionado à dimensão da gestão de pessoas, cabe à gestão escolar, em especial à figura do diretor, “promover e orientar a troca de experiências entre professores e sua interação, como estratégia de capacitação em serviço,

desenvolvimento de competência profissional e melhoria de suas práticas” (Lück, 2009, p. 81). A autora também pontua que a ação de promover a troca de experiências e de material pedagógico entre os professores da escola pode ser uma boa estratégia da gestão escolar em promover uma capacitação profissional em uma instituição de ensino.

Como percebemos, que as dimensões da gestão escolar não podem ser vistas como isoladas e dissociadas, muitas vezes essas se perpassam. Assim, estimular as trocas de experiências, além de atrelado a dimensão de gestão de pessoas, também pode incidir nas dimensões de gestão pedagógica e na dimensão de gestão democrática participativa. Afinal, estimular a construção de práticas pedagógicas exitosas, pode refletir na construção/elaboração dos planejamentos pedagógicos dos professores de EF da escola.

Conforme discutido por Vasconcellos (2014), o planejamento participativo pode favorecer que um conjunto de forças se articule em torno de uma mesma direção, aumentando as chances de que o planejamento venha a se concretizar. Por sua vez, Lück (2009) nos elucidou que, no âmbito da dimensão democrática participativa, cabe a gestão escolar estimular e liderar uma participação coletiva e a construção de objetivos coletivos comuns.

3.3.2.4 Sobre Outras Demandas que Podem Perpassar o Processo do Planejamento Pedagógico

Ainda sob a ótica da influência da gestão escolar nos planejamentos pedagógicos dos docentes de EF, indagamos aos atores da pesquisa se eles achavam que existiam alguma demanda específica que poderia influenciar na construção/elaboração dos planejamentos. As análises das repostas nos permitiram perceber que a visão da gestão escolar quanto às possíveis demandas aos planejamentos não são necessariamente as mesmas elencadas na visão dos professores. Em sua resposta a supervisora Penélope disse:

Sim. É igual eu falei, muitas das vezes, o trato que a gente tem de forma geral, a gente acaba tendo uma postura de exclusão. Justamente por se **importar**, principalmente isso nos anos iniciais, de se importar com a **questão da alfabetização**. As avaliações externas tem sido um problema! Então, a gente está se importando e se preocupando muito mais com outras demandas. E, às vezes, a gente acaba deixando a Educação Física de lado. Também é algo que a gente precisa trazer. Assim como eu acho que outros professores passam por esse problema, como nos anos finais e ensino médio, a questão dos professores de artes, de ensino religioso, a gente tem essa questão dos professores de Educação Física nos anos iniciais. Acaba que pelas demandas, preocupação com alfabetização, com **meta de resultado**, acaba a gente deixando um pouco de lado sim (Penélope, supervisora do turno da manhã, grifos nossos).

Notamos que a supervisora Penélope interpretou o questionamento sob um enfoque mais teórico, refletindo assim sobre “demandas pedagógicas”. Sem se aprofundar em quais essas seriam, admitiu, entretanto, que dentre as suas outras demandas pedagógicas, as possíveis necessidades dos professores de EF não são contempladas perante a preocupação da escola no processo de alfabetização e metas de resultados das avaliações externas. Essa postura da supervisão se encontra alinhada com a missão expressa pelo PPP da escola.

Dessa forma, em continuidade às reflexões de Carvalho (2006) sobre a estrutura rígida que hierarquiza os saberes escolares, acreditamos perceber essa hierarquização se refletindo na dimensão da gestão pedagógica, relatada por Lück (2009), na gestão escolar da escola pesquisada. Em resposta ao mesmo questionamento sobre alguma demanda específica que poderia influenciar na construção/elaboração dos planejamentos, a vice-diretora Antônia respondeu:

Eu acho assim, a escola direciona vocês na base do que é para ser feito. Eu acho que é em questão de espaço, bem ou mal, a gente já aprendeu a lidar com o espaço que a gente tem! Eu não acho que a gente tenha poucos materiais... Eu acho que a gente não tem um espaço adequado, mas já ouvi muitas professoras que passaram falando aqui, que nunca viu uma escola que tem tanto material igual a nossa escola tem! Mas eu acho que isso também vem porque vocês cuidam muito bem do material, então a gente não tem tantas perdas dos materiais. Mas eu acho que requer de vocês um estudo que vocês realizam da base para vocês montarem um planejamento, isso eu acho que requer de vocês, requer vocês pensarem em forma de adaptar o conteúdo ao nosso espaço. Diferentemente, às vezes, se fosse uma escola que tivesse uma quadra... As vezes... Você trabalha em duas escolas, aqui na nossa escola e na outra escola, você vai dar o mesmo conteúdo... Aqui, como a gente não tem uma quadra, terá que ser adaptado! Mas eu não acho que os nossos meninos aqui da escola, claro, se a gente tivesse um espaço adequado, era o ideal, é o que a gente almeja, é o que a gente busca, mas eu não acho que nenhuma das nossas crianças são defasadas em Educação Física pelo espaço que a gente tem! Mesmo com a gente não tendo ali um espaço próprio dividindo o espaço com outro professor... Eu não acho que nenhuma criança daqui da escola fala assim: “ah, lá na minha escola a Educação Física não é legal porque a gente não tem uma quadra!” Eu acho muito pelo contrário, eu acho que eles falam assim: “lá na minha escola a Educação Física é muito legal!” (Antônia, vice-diretora).

No entendimento da vice-diretora Antônia, a demanda que exige os planejamentos dos professores de EF se relaciona a uma dedicação maior dos docentes para adaptarem o desenvolvimento dos conteúdos do componente curricular ao espaço físico da escola. Aliás, dentre as respostas analisadas dos professores, inferimos que todos citaram a estrutura física da escola como uma demanda importante ao planejamento pedagógico. E assim como a vice-

diretora, todos responderam que a adaptação das aulas ao espaço do pátio central se torna um ponto desafiador na elaboração/construção dos planejamentos.

Como apresentado no capítulo anterior, o espaço físico da E.E. Nuvem Rosa pode ser considerado desafiador aos docentes de EF diante dos obstáculos existentes. Existe a solicitação para a construção de uma quadra esportiva, mas sabemos que a liberação de recursos para a sua viabilização é algo que vai além da esfera administrativa da gestão escolar, pois depende de órgãos superiores. Ainda perante o desafio da adaptação das práticas pedagógicas ao espaço do pátio da escola, a professora Noemi falou:

Sim. Lá, principalmente, o espaço físico da escola. Isso influenciava muito porque não tem um espaço próprio para as aulas de Educação Física. Então as aulas aconteciam num pátio e estava em reforma na época, então o espaço que já era pequeno, foi menor ainda e oferecia muitos riscos. Então tinha, às vezes, chegava para dar aula, tinha uma ferramenta lá exposta, um montinho de areia. Aí tinha um corredor de espaço para fazer uma aula... Tinham as valetas do lado. Já tive aluno que, correndo, fazendo uma atividade, caía, né, nessa valeta. Então, assim, o espaço, o piso, eram bem irregulares, então a gente tinha muito problema com o espaço físico, e aí isso, com certeza, influenciava no planejamento (Noemi, professora de EF do turno da manhã).

O PPP da escola esclarece que “cabe à direção da escola assegurar a organização e manutenção do espaço escolar de forma que ele se torne um ambiente acolhedor, prazeroso e estimulante ao desenvolvimento dos alunos” (E.E. Nuvem Rosa, 2022a, p.47). O pátio da escola é uma área de uso comum da instituição escolar e entendemos que imprevistos durante a realização de reformas são inerentes a execução da obra. A adaptação de práticas pedagógicas em espaços que são inseguros são pontos desafiadores aos docentes, porém esses podem ser amenizados a partir da gestão dos espaços escolares pelos gestores.

A gestão de espaços contribuiria para evitar que dois professores de EF, que coincidem horário de aula na escola, planejassem a utilização de um mesmo espaço escolar, como por exemplo o pátio ou a sala de vídeo. No tocante da dimensão da gestão de pessoas, é preciso que essa organização ocorra de forma clara e justa pelos gestores e não de forma informal pelos professores, evitando assim gerar conflitos internos e interferências no clima escolar. Ao refletir sobre esse tema, retornamos a Libâneo (2015) quando esse afirma que o edifício escolar e as instalações são fatores sumamente importantes para o êxito do trabalho escolar. Logo, se este se encontra precarizado no interior da escola, requer da gestão escolar uma atenção especial para o bom desempenho de quem o utiliza. Ainda sobre a pergunta se existia alguma demanda específica que poderia influenciar na construção/elaboração dos planejamentos, o professor Saulo respondeu:

Alguns fatores influenciam bastante. Principalmente a estrutura física, que é bem ruim, bem ruim. Materiais tem bastante, mas a estrutura física prejudica demais. É um ambiente com muitos perigos, colunas, buracos, valas. É no meio da escola, então, toda hora tem passagem de aluno, passagem de professor. Acaba que esse espaço não é muito respeitado como sala de aula, muitas vezes. Então, acho que a questão da estrutura física prejudica muito. E, às vezes, também a sensação de tapa-buraco que a gente tem para algumas situações. Então, assim, vai ter uma palestra na escola. A gente vai usar qual espaço? Usa o espaço de Educação Física. Muitas vezes nós não sabemos, não somos consultados. Então, a gente tem uma atividade planejada, a gente chega num momento para dar aula, chega lá “o pessoal vai ter uma palestra aí com o quinto ano” [...] Então, a gente vai precisar usar o espaço. Aí, a gente se vira nos 30. Ali, essa questão prejudica bastante. Então, assim, acredito que essa questão do espaço. A utilização do nosso espaço também para outras atividades, e, às vezes, o horário da nossa aula para poder fazer qualquer coisa: um aluno faltou à prova, “professor, vão ter que usar aí sua aula para poder aplicar essa prova”. Tem essa questão. Tem outros pequenos detalhes também. Às vezes, eu trabalho com os alunos um pouco mais velhos, eu faço algumas atividades em sala, alguns registros. Então, às vezes, eu vou ficar na sala de aula e, quando eu chego na sala de aula, a professora... Eu sentia uma resistência um pouco grande. A professora queria ficar na sala, eu também queria ficar na sala. Então, assim, tinha um desconforto ali nessa situação. Então, acho que são basicamente esses os desafios principais com relação ao planejamento que eu encontro aqui (Saulo, professor de EF do turno da tarde).

Assim como os demais professores, o professor Saulo considerou o espaço físico uma influência à elaboração dos seus planejamentos. Porém, em sua fala, notamos que o professor trouxe um ponto que influencia no desenvolvimento de um planejamento já construído e que, por isso, exige uma readaptação do mesmo: a utilização do espaço previsto em seu planejamento por outra demanda escolar.

Por ser o pátio central um lugar de uso comum por diversos segmentos escolares, inferimos ser importante que exista uma gestão desse espaço, com elaboração de horários destinados à sua utilização. Isso evitaria que um docente de EF planejasse sua aula nesse local e fosse surpreendido com a utilização para outro fim, sem a devida comunicação prévia, como argumentado pelo professor Saulo.

Rememorando Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a comunicação é uma característica da gestão escolar, uma vez que as pessoas precisam saber o que acontece na escola. Porém, válido ressaltar, que comunicação dentro de uma gestão democrática não é simplesmente um canal de informação, no sentido de apenas informar algo que vai acontecer, mas sim um processo de diálogo, troca e reciprocidade (Lück, 2009).

Outra questão levantada pelo professor Saulo, se relaciona com a gestão da cultura escolar e se observam em algumas atitudes, ainda consideradas normais, dos professores de outras disciplinas perante ao componente de EF e que interferem o desenvolvimento do

planejamento realizado. Reportando novamente a Lück (2009, p. 115), nessa dimensão, cabe a gestão “influenciar positivamente o modo institucionalizado de pensar dos participantes da comunidade escolar, fazendo-o convergir em torno do ideário educacional formulado para orientar a ação educacional da escola.

No âmbito dessa questão, o professor Saulo citou as constantes retiradas dos alunos das aulas de EF. No ensino fundamental I, essa prática ainda é bem cristalizada entre as professoras regentes de turma e, segundo Bracht (1994) elas possuem dois caracteres: punitivo e compensatório/pedagógico. O primeiro é usado como forma de castigo, como por exemplo: o aluno não se comporta bem na aula da regente, não faz o dever de casa, etc. O segundo se relaciona com o fato de sacrificar a aula de EF para reorganizar atividades escolares, como por exemplo: segunda chamada de uma prova, averiguação da fluência em leitura, etc. Isso se relaciona, novamente, a hierarquização dos saberes. Como evidenciado no capítulo anterior, essas práticas também são encontradas na E.E. Nuvem Rosa e, como percebemos na fala do professor Saulo, se tornam desafios para o planejamento pedagógico dos docentes de EF.

O professor Saulo também pontua a resistência de algumas professoras regentes em ceder o espaço da sala de aula ao docente de EF. Esse fato também foi evidenciado no capítulo 2 dessa dissertação, e representa um desafio ao planejamento no sentido de interferir quanto à condução da aula, uma vez que os alunos continuam entendendo a professora regente como a autoridade da sala, confundindo sua atenção.

Assim, inferimos ser preciso refletir junto a gestão escolar e também com os demais atores educacionais, quanto à mudança dessa mentalidade. Esclarecendo sobre o direito a aula de EF do aluno, assim como refletindo como que as atitudes relatadas pelo professor Saulo – ações punitivas e compensatórias e resistência de ceder o espaço escolar – são prejudiciais ao desenvolvimento dos planejamentos pedagógicos dos docentes da área e, conseqüente, construção/elaboração dos mesmos.

Encaminhando para o final da análise desse eixo, voltamos nosso olhar para as “reuniões de pais”. Essas reuniões são momentos em que os professores podem explicar para os responsáveis como que se desenvolveu o planejamento de determinado período, quais foram os conteúdos abordados, os instrumentos avaliativos adotados, as dificuldades demandadas pelos alunos, as conquistas alcançadas, entre outros assuntos. Essa parceria entre escola e família é preconizada pela gestão participativa e democrática. Para compreender essa relação dos docentes de EF com os familiares dos alunos, questionamos aos professores entrevistados se existia algum momento na escola no qual eles podiam explicar o planejamento pedagógico para os pais dos seus alunos. A professora Sara respondeu: “Não. Até porque nem sou convidada

para as reuniões. Os alunos ficam comigo na minha aula. Entendeu?”. Já o professor Saulo disse:

Esse momento, ele realmente não existe, de um modo geral, inclusive porque usam a Educação Física para poder fazer a reunião de pais, que a gente não participa, o que para mim realmente não faz muito sentido, ou a gente não é professor, né? Então, esse momento, ele não existe, de fato, porque se a gente vai conversar com os pais, quem vai ficar com as crianças, né? A gente acaba ocupando um buraco ali, igual eu falei na outra parte lá, como um problema que a gente acaba enfrentando aqui, eu acho que seria muito interessante. Até para a gente passar alguns informes que a gente tem problema na escola, com relação às roupas, os sapatos, a gente manda os bilhetes, mas às vezes os pais acabam meio que ignorando, talvez esse momento de conversa com eles fosse positivo nesse ponto (Saulo, professor de EF do turno da tarde).

A sensação de tapa-buraco, a qual novamente o professor Saulo denuncia, está justamente nessa “postura folgadora”, relatada por Jeber (1999), na qual o professor de EF não participa de momentos como reuniões de pais e conselhos de classes para que outro professor possa participar. Como evidenciado na figura 6 do capítulo anterior, percebemos até remanejamentos de aulas de EF para essa finalidade. Dessa forma, ocorre a impossibilidade da participação do docente de EF na reunião. No âmbito da gestão escolar, acredito que essa questão analisada perpassa por diversas dimensões da gestão escolar trazidas por Lück (2009).

Pode ser analisado na ótica da dimensão pedagógica, uma vez que nem todos os professores do aluno tem o direito a participar da reunião. Sob a ótica da dimensão da gestão da cultura escolar, a partir do momento que é uma prática considerada legítima por todos os professores, inclusive os próprios docentes de EF. E, também, sob a ótica da dimensão de gestão de resultados educacionais, no sentido de não haver entre os professores de EF e os pais de alunos, o diálogo sobre o currículo desenvolvido através do planejamento pedagógico, assim como a explicação de algumas condutas pedagógicas e resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos adotados.

De tal forma, inferimos que todos os pontos descritos dessa análise do eixo de gestão escolar, convergem em desafios para a elaboração dos planejamentos de EF perante as diretrizes preconizadas pelos documentos escola e precisam de ações para auxiliar os docentes da área. Na próxima subseção, iremos trazemos a análise do eixo “Planejamento Pedagógico”.

3.3.3 Análise do Planejamento Pedagógico do Componente Curricular de EF da E.E. Nuvem Rosa a partir da Percepção dos Participantes da Pesquisa

Analisar a compreensão dos atores respondentes da pesquisa sobre o processo do planejamento pedagógico do componente curricular de EF é de grande relevância para analisarmos o objeto de estudo da pesquisa. Isso porque, diante das evidências encontrados, é possível compreender a importância atribuída a esse instrumento por cada participante. E como as diretrizes curriculares propostas pelos documentos de referência analisados anteriormente e compreender em que medida ele orientam a construção dos planejamentos pedagógicos. Além disso, diante das análises, conseguimos realizar uma reflexão sobre a relação entre as diretrizes curriculares atuais e o planejamento pedagógico em EF.

3.3.3.1 Planejamento Pedagógico: da Concepção ao Desenvolvimento das Unidades Temáticas da Cultura Corporal

Iniciamos essa categoria de análise com uma pergunta direcionada aos professores de EF da escola investigada sobre qual definição eles atribuíam ao planejamento pedagógico. Inferimos, a partir das respostas, que este é concebido de formas variadas pelos respondentes. Os professores Saulo e Sara demonstraram entender o planejamento como um processo de sistematização dos conteúdos. Resposta semelhante à do professor Diego, que ampliou a visão desse processo ao ato de adaptação ao contexto escolar. Já a professora Noemi respondeu da seguinte forma ao questionamento:

Ah, eu acho que planejamento, o próprio nome já diz. É algo que você pensa, que você planeja antes de acontecer, mas que pode ser mudado durante também. Então, sei lá, eu fiz um planejamento para o primeiro bimestre. E aí, durante aquele bimestre, eu vejo que aconteceu alguma coisa, tem uma turma que não deu muito certo naquilo que eu tinha pensado. Então, eu posso ir mexendo naquilo. Mas eu acho que o planejamento é isso. É a gente pensar, a gente estruturar. Intencionar o que a gente vai trabalhar durante aquele período e sabendo que aquilo pode mudar durante o processo também (Noemi, professora de EF do turno da manhã).

Nessa fala, podemos identificar que a professora percebe o planejamento como um instrumento passível de ajustes conforme as necessidades das turmas ou de possíveis imprevistos. Essa função de correção de possíveis falhas na fase de implementação do planejamento, como foi relatado por Paro (1976), só se torna possível quando o professor realiza constante avaliação das suas próprias ações.

Observamos ainda que para os professores Alexandre e Jhonny o instrumento do planejamento se relacionou como algo normativo. “O planejamento pedagógico nas escolas atuais que eu trabalho, a gente segue o cronograma próprio do estado que vem. Então, a gente trabalha em cima daquelas habilidades pré-descritas no planejamento”, relatou o professor Jhonny. Através dessa fala, inferimos que o entendimento do docente é de que planejamento é algo imposto “de cima para baixo”, elaborado por órgãos superiores, cabendo-lhe apenas a execução. Pensamento semelhante ao da supervisora Penélope, analisado anteriormente e exposto no eixo de gestão escolar (p. 99) ao se referir como “algo pronto” que vem da SEE.

Apesar de Libâneo (1990) ter nos elucidado que levar em consideração as exigências dos planos dos órgãos normativos é um dos requisitos para a elaboração do planejamento, o mesmo autor nos apontou que um docente que não reflete sobre esse instrumento poderá ficar entregue aos interesses dominantes da sociedade.

Perante as respostas obtidas, inferimos que os entrevistados demonstraram possuir diferentes níveis de entendimento sobre a função do planejamento. A maioria o entende como uma ferramenta estratégica, mas, talvez, alguns ainda o vejam como uma mera exigência burocrática. Acreditamos que uma formação voltada à compreensão da potencialidade de um planejamento pedagógico fortaleça ainda mais o papel desse instrumento diante do grupo de docentes e gestores da instituição escolar.

Para compreendermos o processo de construção dos planejamentos pedagógicos dos docentes respondentes da pesquisa, indagamos aos mesmos como era realizada a organização desse instrumento: individual ou em grupo; em casa ou na escola; e com que frequência. Sobre isso, o professor Saulo respondeu:

Atualmente, na maioria dos meus horários de trabalho aqui nessa escola, eu bato o horário com outra professora. E isso acaba exigindo que a gente faça um planejamento minimamente conjunto ali. Nós temos alguns momentos, um pouco mais informais de planejamento, onde nós tentamos planejar de um modo geral. No início do ano, a gente organiza de uma maneira mais ampla. E, de acordo com os bimestres, a gente vai tentando afunilar um pouco mais a organização, planejando um pouco mais a distribuição dos conteúdos ao longo das semanas, para os bimestres (Saulo, professor de EF do turno da tarde).

Relacionado ao mesmo assunto, Noemi relatou:

Para mim, o que foi muito positivo foi a parceria que eu tive com a professora! Mas assim, foi uma parceria que foi feita apenas por boa vontade da professora em me acolher e me ajudar, porque a escola em si, a coordenação, a direção, a gestão como um todo, assim, não tiveram influência no meu planejamento individual e nessa nossa troca que existiu entre mim e a outra professora. Então, assim, eu destaco como positivo o que eu tive com a professora, mas a

escola em si não forneceu uma orientação para mim. E não sei para os professores que já são efetivos na escola, mas enquanto contratada não tive esse momento, não (Noemi, professora de EF do turno da manhã).

Como pudemos perceber na análise do eixo sobre a gestão escolar, inferimos que, apesar de os gestores identificarem as reuniões dos módulos II como momentos para o planejamento coletivo, na percepção dos docentes esses momentos se destinam mais a pautas administrativas. Perante a análise dessa questão levantada, a maioria dos professores respondeu que organizava o planejamento de forma individual em suas casas, mas alguns relataram que aproveitavam os momentos vagos, que tinham dentro da escola, para planejarem juntamente com outro professor os conteúdos que pudessem ser ministrados de uma forma unificada.

Como evidenciado no capítulo anterior, já existe na escola a estratégia do planejamento das aulas conjuntas, na qual dois professores juntam as suas duas turmas em um mesmo espaço e ministram a mesma aula. Sobre a frequência em que pensam a organização do planejamento, todos indicaram realizar uma organização bimestral. “Então, normalmente a gente planejava por bimestre. A gente fazia o cronograma ali para fazer durante o bimestre.” respondeu o professor Jhonny. É válido pontuar que os professores Saulo, Diego e Noemi enfatizaram a importância da adaptação do planejamento bimestral durante o desenvolvimento das aulas. Sobre isso, destacamos:

Primeiro, eu tentava enxergar o ano como um todo. O que eu vou trabalhar nesse ano, com essa turma? E aí, vai ser esportes, dança, ginástica e outro conteúdo. E aí, dentro disso, pensar qual tipo de esporte. Então, para o primeiro ano, esporte de precisão. Aí, o terceiro ano, esporte de invasão. E aí, depois de definir o conteúdo, o primeiro bimestre, então, vai ser dedicado a um só. Então, dentro de esporte de precisão, eu pensava em dois, três esportes. E aí, pensava nas aulas, na metodologia da aula, a partir da definição daquele conteúdo. Então, pensava como um todo, o bimestre, mas, como eu te falei, dava uma aula. E aí, via que aquela aula não foi suficiente, tem que voltar de novo naquele conteúdo. Eu acho que era pensado bimestralmente, mas constantemente ele era repensado, sabe? (Noemi, professora de EF do turno da manhã).

Nessa fala, consideramos importante ressaltar o ato de refletir e acompanhar o desenvolvimento do planejamento, realizado pela professora Noemi. Como relatamos anteriormente, Paro (1976) destaca essa reflexão como uma função importante desse instrumento e que nem sempre é realizada pelos docentes. Ao relatar como é organizado o seu planejamento, conseguimos nos reportar a dois tipos de planejamento definidos por Libâneo (1990): o plano de curso e o plano de aula. O primeiro pode ser detectado quando a professora Noemi diz que inicialmente “enxerga o ano como um todo” e realiza a divisão dos conteúdos a

serem trabalhados. E o segundo, quando a docente cita a escolha da metodologia utilizada na aula. Sobre o plano de aula, o professor Alexandre revelou:

(...) o plano de aula, hoje, eu quase que não faço. Por exemplo, eu tô trabalhando com esporte de invasão ou esporte de rede, então eu trabalho com vôlei, eu trabalho com o tênis de mesa, eu trabalho com futebol e trabalho com badminton. Eu já sei, mas eu não tenho esse, hoje eu vou dar isso, eu chego lá e vou dar isso, hoje eu vou dar aqui, eu trabalho, converso com os meninos, faço pesquisa, peço para eles pesquisarem (Alexandre, professor de EF dos turnos da manhã e da tarde).

Recorrendo novamente a Libâneo (1990), segundo os ensinamentos do autor, é recomendado que o professor registre, nesses documentos – planos de ensino e de aulas, as novas experiências e conhecimentos adquiridos, pois, através dessa ação, este poderá recriar a sua didática, enriquecer a prática pedagógica e aumentar a segurança profissional. Libâneo (1990) ainda explica que os planos precisam ter como característica uma ordem sequencial, a coerência, assim como uma objetividade. Ao retornarmos as transcrições dos temas das aulas no DED³⁵ das turmas selecionadas pela pesquisa, percebemos que, em alguns bimestres, nos parece haver uma sequência coerente entre temas e assuntos tratados, mas em outros isso não é percebido.

Rosário e Darido (2005) enfatizam que a ausência de critérios claros na organização dos conteúdos compromete a função pedagógica do planejamento, tornando-o um processo meramente formal e pouco eficaz. A sistematização aleatória, segundo os autores, fragiliza a coerência interna do plano de ensino, dificultando a progressão lógica dos saberes e a articulação entre objetivos, metodologias e avaliação. Nesse sentido, o planejamento deve ser concebido como um instrumento intencional e estruturado, capaz de orientar a prática docente de forma consistente e de assegurar que os conteúdos sejam trabalhados em sequência adequada. Assim, a advertência dos autores reforça a necessidade de uma organização criteriosa, que garanta a qualidade e a relevância do processo educativo

Prosseguindo a análise, questionamos aos atores dessa pesquisa quais fatores na escola eles acreditavam que poderiam influenciar a construção dos planejamentos da EF. Como inferimos no eixo de gestão previamente analisado, todos os professores e também a vice-diretora Antônia relataram ser a estrutura física da escola como um fator importante a ser considerado nos planejamentos, uma vez que requer o exercício recorrente de adaptação das atividades ao ambiente.

³⁵ Para acesso, verificar apêndice C dessa dissertação.

Porém, para além dos pontos já analisados, durante a entrevista do professor Alexandre, ao interpretar por outro ângulo a pergunta, disse que um fator que interferiu no seu planejamento foi a vivência motora já acumulada por ele. Sobre isso, ele falou: “A minha experiência de vida, na minha formação esportiva, de motricidade, de ginástica, de bicicleta, de natação, de artes marciais, isso com certeza, sim”. Esse fator ficou ainda mais evidente quando, ao explicar como organizava seu plano de curso, o professor relatou:

(...) a gente tem uma gama de conhecimentos, de saberes muito grande, então acho que o professor acaba instintivamente levando para o lado que ele domina mais os seus conhecimentos. Por exemplo, eu não tenho muito conhecimento de trabalhar com ginástica, por exemplo, eu vivi momentos na minha adolescência com ginástica e tudo, mas foi passagem rápida e tudo, então eu tenho, por exemplo, mais facilidade de trabalhar com handball, futebol ou de lutas, no caso que eu fui atleta de lutas, do que trabalhar com dança (Alexandre, professor de EF dos turnos da manhã e da tarde).

As autoras Darido e Rangel (2005) alertam que a experiência de vida do professor pode enriquecer o seu planejamento, porém, se usada isoladamente, pode limitar o ensino. Corroborando o que foi dito, Rosário e Darido (2005, p. 177) verificaram em seu estudo que alguns professores deixaram de ministrar certos conteúdos por acreditarem que não os “dominavam”. Entretanto, em uma proposta na qual a EF está inserida na área das linguagens, é necessário compreender que os conteúdos desse componente curricular têm relevância social e precisam ser desenvolvidos na escola enquanto conhecimento. Um professor pode não dominar corporalmente todas as práticas corporais existentes, mas ao atuar como mediador, pode sistematizar pedagogicamente os conteúdos de forma a promover experiências diversificadas e significativas.

Para findar a análise desse eixo e compreender o atendimento da diretriz sobre o desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física, preconizados pelos documentos de referência, perguntamos aos professores entrevistados como era feita a escolha dos eixos temáticos e se eles possuíam autonomia na seleção e na sequência pedagógica dos mesmos.

Com base nas análises realizadas, inferimos que todos os professores disseram seguir a diretriz, afirmando também terem autonomia na escolha dos eixos e da sequência pedagógica. Sobre isso, o professor Saulo respondeu: “Autonomia a gente tem, total autonomia para trabalhar nesse sentido (...) Os eixos temáticos acabam rodando em cima, mais ou menos, das orientações mesmo”. Já o professor Alexandre, ao responder essa questão, comenta:

Ah, de certa forma, sim, porque eu já cheguei até a planejar alguma coisa no papel e trabalhar outra coisa no... na prática, entendeu? [Risos]. Não sou hipócrita de falar que não fazia isso, não, eu já fiz isso várias vezes e, às vezes,

hoje, ainda faço, né? Mas os eixos temáticos e tudo.... a ordem, tudo, eu sigo de referência o documento que o Estado nos manda. Ah, primeiro bimestre, tal, tal, tal (Alexandre, professor de EF dos turnos da manhã e da tarde).

Percebemos, no relato do professor Alexandre, que há a preocupação em registrar no diário a sequência pedagógica estabelecida previamente por ele, porém, em algumas ocasiões, desenvolve outro conteúdo. Isso pode estar relacionado ao reducionismo do planejamento ao preenchimento de formulários para controle administrativos alertado por Libâneo (1990). Vasconcellos (2014) também explica que a ação de escrever um planejamento e não o cumprir é uma prática comum no cotidiano escolar, porém reforça a desvalorização da própria ideia do planejamento. Ainda sobre a questão levantada aos docentes entrevistados, Diego relatou:

Então, eu procuro seguir os temas que devem ser trabalhados durante o ano. Mas eu me dou a liberdade, tenho essa autonomia. Quer dizer, eu me dou. Porque nunca me foi cobrado isso de seguir exatamente conforme está ali. Então, eu entendo quase que aquele... A ordem dos fatores não altera o produto. Então, eu acho que passando o que está estipulado ali para o ciclo, faixa etária. Então, eu me dou a autonomia de achar, de ver o que encaixa melhor ali dentro do meu contexto (Diego, professor de EF do turno da manhã).

Dessa fala, suscitamos uma reflexão que se refere ao fato de o professor dizer que a escolha da ordem do eixo temático a ser trabalhado se relaciona ao que se encaixa melhor ao seu contexto. Certamente, o professor deve considerar todos os fatores do seu ambiente de trabalho e ele tem essa autonomia legitimada pela própria BNCC. Ao dizer que “a ordem dos fatores não altera o produto”, subentende-se que ele desenvolve todas as unidades temáticas propostas no planejamento, apesar da ordem estabelecida pelo contexto através da sua leitura.

Assim, apesar da ordem estabelecida, é esperado que os professores desenvolvam todos os eixos temáticos que estão presentes no planejamento. Entretanto, quando nos remetemos às tabelas 4 e 5 (p. 70-72), podemos perceber a discrepância entre os dados encontrados, sobre os quais notamos a ausência de eixos temáticos trabalhados ao longo do bloco analisado. No turno da tarde, por exemplo, a unidade temática de Dança foi trabalhada apenas no 4º ano, enquanto a mesma unidade foi desenvolvida todos os anos (3º ao 5º) no turno da manhã. Isso permite concluir que os professores de um mesmo ano escolar, porém de turnos diferentes, seguiram planos de ensino distintos, uma vez que houve uma seleção variada de conteúdos desenvolvidos.

Esse achado, entretanto, vai de encontro à diretriz do próprio PPP da escola. No capítulo 7, intitulado “organização curricular e didático-pedagógica”, no subitem “organização do tempo e espaço escolar”, o documento normativo determina que “o plano de ensino de cada equipe e

professor deve resultar de um **trabalho coletivo**, envolvendo, pelo menos, **as equipes de profissionais que atuam no mesmo ciclo, ano ou área curricular**” (E.E. Nuvem Rosa, 2022a, p. 46, grifos nossos).

Estudo, como o de Venâncio (2005), aponta as dificuldades de se trabalhar coletivamente, como: histórias de vida e formações profissionais diferentes, expectativas e ideologias que nem sempre compactuam entre si e concepções difíceis de serem superadas. Porém a mesma autora defende que:

O trabalho coletivo apresenta-se como espaço de resistência à uma relação individualizada de praticar a escola nos dias atuais. Nesta perspectiva, o trabalho coletivo na escola pressupõe um rompimento ao paradigma da individualidade e falta de objetividade, e aponta para um paradigma da coletividade e a busca de um objetivo em comum, crítico, relevante e dialógico (Venâncio, 2005, p. 18).

A observação das tabelas 4 e 5 nos leva a supor que a autonomia na seleção dos conteúdos, aliada a baixa oferta de momentos coletivos de planejamento, pode ter ocasionado a descontinuidade do desenvolvimento dos conteúdos dos eixos temáticos, ou até mesmo, a sobreposição desses conteúdos/eixos. Como vimos no capítulo 2, há uma diretriz curricular que estabelece a progressão dos conteúdos desenvolvidos, como por exemplo, o direcionamento do estudo do eixo temático de Dança voltado para os povos originários indígenas no terceiro ano; o direcionamento para os povos africanos enquanto no quarto ano; e o direcionamento de um estudo comparativo e aprofundado desses dois povos no quinto ano.

Apesar de concordar com a crítica levantada por Neira (2018) de que a forma a qual foi concebida nos documentos de referência, não represente de fato uma progressão, os dados das tabelas nos mostraram que os alunos do turno da tarde só tiveram o conteúdo de Dança no quarto ano, não contemplando o ensino do eixo temático em todos os anos escolares, não promovendo assim, nenhuma forma de progressão.

Entretanto, de acordo com o embasamento teórico e a perspectiva curricular adotada pelo docente (crítico superadora, crítico emancipatória, currículo cultural, etc.) tanto a seleção de conteúdos a serem abordados, quanto a sequência desses conteúdos, podem ser desenvolvidos de modo diferente. Por isso, é importante que esteja estabelecido no PPP da escola uma indicação clara da gestão pedagógica da EF a ser seguido pelo grupo de docentes da escola.

3.3.3.2 Sobre os Documentos Utilizados como Referência no Planejamento Pedagógico e a Compreensão sobre a Educação Física Escolar Enquanto Componente Curricular da Área de Linguagens

Com o intuito de analisar como os docentes incorporam as diretrizes curriculares nos planejamentos pedagógicos de EF na E.E. Nuvem Rosa, indagamos aos professores entrevistados quais eram os documentos nos quais eles se referenciavam. Como inferido no eixo sobre gestão escolar, observamos a fragilidade de acesso ao documento norteador da escola, assim como a não utilização do mesmo nos planejamentos escolares. O professor Saulo relatou consultar os documentos de referência da BNCC e do CRMG,

Basicamente, eu tomo como base a BNCC, a Base Nacional, e o Currículo de Referência, também um pouco. Mas, basicamente, a gente trabalha mais em cima mesmo das unidades temáticas. Não seguindo à risca ali, cada unidade, cada habilidade desenvolvida para cada ano. É uma referência geral, não é seguido à risca, não. A gente vai adaptando de acordo com a nossa realidade. (...) tem também os planos de curso que a Secretaria envia como orientação. Mas, aqui na escola, a gente não os utiliza como referência, não (Saulo, professor de EF do turno da tarde).

Tendo o professor Saulo utilizado a expressão “a gente”, em um primeiro momento, acreditamos que ele estava se referindo ao grupo de docentes de EF na escola. Porém, percebemos através das análises das respostas, que na verdade os planos de ensino da SEE/MG são bastante utilizados pelos professores da escola. Os professores Jhonny e Alexandre, por exemplo, em suas respostas só mencionaram seguir o plano de ensino do estado da SEE/MG. Os professores Diego, Alexandre e Sara afirmaram que se referenciavam aos documentos da BNCC e também do CRMG, porém, inferimos durante as suas falas que, na verdade, esses também se referiam aos planos de cursos da SEE/MG, conforme podemos perceber na fala da professora Sara, transcrita a seguir:

Eu falei que eu tive acesso ao currículo pra fazer o concurso, que eu li tudo. Mas sempre tá alinhado os dois, né? Pelo que eu li, o Currículo Referência tá alinhada as habilidades, o que é pra trabalhar, todas as diretrizes, os objetivos, o que é pra trabalhar, tá alinhado com a BNCC. Então, eu já sigo a BNCC, que tem o quadrinho lá. Eu já olho o primeiro bimestre, a dança, ele experimentar, fruir... várias manifestações da dança, eu trabalho aquilo ali, eu tenho que trabalhar em cima, alinhado na BNCC (Sara, professora de EF do turno da manhã).

O documento que traz os conteúdos separados por bimestre se trata do plano de curso da SEE/MG. Nos documentos da BNCC e do CRMG não há essa divisão dos conteúdos por tempos escolares (bimestre, trimestre, etc.). Essa confusão nominal dos documentos foi

recorrente entre os professores entrevistados, visto que metade se referiu à BNCC, quando na verdade estava falando sobre o plano de curso disponibilizado pela SEE.

Como vimos no capítulo 2, os documentos da BNCC e CRMG trazem as unidades temáticas e seus objetos de estudo, explicando também outras diretrizes como, por exemplo, a inserção da EF na área de linguagens, a progressão continuada dos conteúdos, entre outras. Perante os dados analisados, acreditamos que dentre as diretrizes estabelecidas pelos documentos de referência, o desenvolvimento das habilidades e das competências das unidades temáticas se configure a diretriz mais amplamente atendida pelos planejamentos dos docentes em EF da escola pesquisada. Essa análise fica ainda mais evidente quando, ao prosseguirmos com as entrevistas, perguntamos de que forma esses documentos orientavam em seus planejamentos. Sobre isso, Noemi respondeu:

Era mais assim... Eu sempre tive muita dificuldade de definir o conteúdo, assim, de definir o que trabalhar em cada ano. E, principalmente, quando eu estava na condição de ser contratada. Porque, assim, a Nuvem Rosa foi a primeira escola que eu tive a experiência de trabalhar o ano inteiro. Então, eu entrei em fevereiro e saí em dezembro. Mas, até então, as minhas outras escolas eu pegava um mês de contrato, dois, três... Então, era muito difícil pensar num planejamento anual, porque eu não ia ficar o ano inteiro na escola. E aí, geralmente, esses contratos, você não tem um contato com o professor que você está substituindo. Principalmente quando é tempo curto, geralmente é uma licença médica, alguma coisa assim. Então, a pessoa não está disponível para conversar sobre isso. E não tinha essa mediação também das especialistas com o professor que está de licença e o professor que está substituindo. Então, era muito difícil, assim, me orientar, sabe? Quanto aos conteúdos e tudo mais. Então, a BNCC e o Referencial de Minas Gerais me orientavam mais nesse sentido, assim, de pensar no que eu vou trabalhar em cada ano. Então, eu já pegava... Não, independente do que o professor... Se eu vou ter um contato ou não, vou pegar aqui esses documentos e no primeiro ano vou trabalhar com tal coisa. A não ser que eu já chegasse na escola e aí perguntando aos alunos, “ah, não, professora, ele estava trabalhando tal coisa”. Aí, dou continuidade ao que estava sendo trabalhado e depois faço o que eu pensei. **Mas é mais assim, para definir mesmo o que trabalhar em cada ano** (Noemi, professora de EF do turno da manhã, grifos nossos).

Conforme visto no capítulo anterior, a utilização da BNCC como uma forma de sistematização dos conteúdos foi considerada um avanço para a EF por Impolcetto e Moreira (2023). Fato este evidenciado na fala da professora Noemi, e que pode corroborar com a afirmação dos autores. No início desta dissertação, nos dedicamos à análise das diretrizes curriculares da BNCC e do CRMG. A BNCC constitui o principal documento normativo em âmbito federal, enquanto o CRMG, de caráter estadual, apresenta-se como um instrumento alinhado às orientações da BNCC, incorporando e articulando diversas de suas diretrizes.

Dentre as diretrizes curriculares preconizadas por esses documentos de referência, destacamos a que aborda a inserção da EF na área de linguagens, uma vez que se caracteriza por ser também uma diretriz que se encontra estabelecida no PPP da escola. Levando em consideração a crítica realizada pelos autores Neira (2018) e Betti (2018) sobre a ausência de argumentos que justifiquem essa inserção de maneira clara, questionamos aos docentes entrevistados o porquê de a EF ser um componente curricular inserido na área de linguagens.

Sobre essa compreensão, foram percebidos níveis diferentes de entendimento. O professor Jhonny apenas disse: “Não sei te explicar. Não tenho conhecimento.”. Essa fala reflete desconhecimento sobre o que significa desenvolver a EF como componente curricular inserido na área de linguagem. Sobre o mesmo assunto, o professor Diego respondeu:

Bom, essa pergunta eu acho que ela é de difícil resposta e eu também não tenho uma resposta específica para isso. Eu entendo a Educação Física quase que como a capoeira. Para quem conhece um pouquinho da capoeira sabe que ela pode estar ali no meio, ser entendido como dança, alguns como luta, alguns como referência musical de uma cultura. Então, eu acho que a Educação Física também, ela, no meu ver. Ela caminha um pouquinho por esse caminho também. Então, eu acho sim que a Educação Física ela pode ser um componente na área de linguagens, sim. Mas eu não acho que exclusivamente. Eu acho que ela também pode permear um pouquinho nas questões da saúde, das ciências (Diego, professor de EF da manhã).

Acreditamos que essa fala do professor Diego corrobora o dito por Lovisi *et al.* (2025) de que ainda ocorre uma confusão teórica entre conceitos e propostas de desenvolvimento, ora compreendendo a EF na área das linguagens, ora a interligando a outras bases epistemológicas e objetos de estudos. O pertencimento à área de linguagens não se refere só aos temas desenvolvidos nas aulas de EF, mas principalmente ao fato de o corpo humano produzir conhecimento e cultura. Os professores Alexandre e Sara indicam compreender a EF na área de linguagem devido à sua ligação com a linguagem corporal. Sara disse:

Eu entendo aí que colocaram a Educação Física relacionada à linguagem corporal. Está entendendo o seu corpo. Entendendo, assim, a atividade através do seu movimento. Entendendo aí a sua... como é que eu vou dizer? Você entender que a sua linguagem... que o seu corpo ele fala! Você vai entender, a corporeidade. Voltando lá na faculdade. Então, assim, também para ele perceber os seus limites do corpo, no movimento, as possibilidades que ele pode ter. A linguagem corporal mesmo... Que fala pelo movimento (Sara, professora de EF do turno da manhã).

Já o professor Alexandre respondeu:

Então, o corpo fala, né? Então, com certeza, as expressões corporais, a cultura que a gente tem em relação ao nosso corpo é o que a gente vive, o que a gente experimenta, o que a gente movimenta, o que a gente... Eu até brinco falando com os meninos que a Educação Física é linguagem em forma de movimento, eu brinco na sala, entro assim, de cabeça baixa, sem falar nada. Qual o sentimento que vocês acham que eu estou? Ah, triste. Eu entro [gesticula as mãos] eu estou o quê? Feliz. Então, o corpo da gente fala, mesmo quieto, mesmo sem abrir a boca, o corpo da gente fala as nossas expressões. Então, essa construção que eu vejo muito, e não é só decorrente da Educação Física e com duas aulas semanais, a gente nunca vai conseguir atentar a isso, por exemplo, eu vi muita diferença dos meus alunos em Goianá, por ser uma cidade pequena, interiorana, com as crianças que são criadas soltas, elas correm pastos, solta pipa, pula cerca, e enfim... andam de bicicleta direto... com as crianças da Nuvem Rosa, por exemplo, que viviam só em apartamento. A gente vê a dificuldade, até por uma corrida, o movimento até se eu conseguir acertar, então, às vezes tinha que fazer essas correções pedagógicas neles, para poder tentar melhorar esse, vamos dizer que eles vão trazer esse engrama motor, para aperfeiçoar melhor essa forma de se movimentar. Então, eu acho que tem tudo a ver com linguagem e Educação Física (Alexandre, professor de EF dos turnos da manhã e da tarde).

Os autores Santos, Marcon e Trentin (2012) afirmam que, apesar de ser o uso da linguagem corporal a explicação das legislações para a presença da EF na área de linguagens, como elemento central no processo de interação dos alunos com a cultura corporal de movimento, esse componente curricular não se limita apenas ao estudo das formas de se expressar e de se comunicar corporalmente. Compreensão essa percebida na fala do professor Saulo, quando ele disse:

Eu... de fato... é a orientação mais recente, já passou por várias vertentes. Eu acredito que a linguagem é, de fato, uma área adequada para a disciplina, porque a gente trabalha, diferente do que se pensa, não é só relacionado à linguagem corporal. É o corpo como linguagem, é a forma que nós utilizamos para nos comunicarmos de diversas formas. E utiliza-se também a Educação Física nesse sentido, de fato. Utiliza o corpo como linguagem, não simplesmente a linguagem corporal em si (Saulo, professor de EF do turno da tarde).

Apesar de não ter desenvolvido claramente o seu entendimento, percebemos que o professor Saulo vislumbra uma comunicação do corpo “de diversas formas”. Nesse contexto, acreditamos que ele possa estar se referindo ao fato de que, por meio de suas vivências corporais, os alunos também podem adquirir saberes historicamente construídos pela sociedade. Compreensão essa percebida na fala da professora Noemi, quando ela disse:

Eu concordo com a Educação Física... dela estar inserida na área de linguagens. Eu acho que a forma de a gente se comunicar, ela não é só pela linguagem verbal, né? Então eu acho que as práticas corporais falam também, e se a gente for olhar o histórico de cada prática, tinha prática que era usada,

uma dança faz parte de um ritual que quer dizer alguma coisa, um esporte foi criado para outra coisa. Então, tudo na sua criação tinha um objetivo, tinha uma, passava uma mensagem e aí, com o tempo, as coisas vão mudando. E, assim como a linguagem verbal, a linguagem corporal também vai modificando com o tempo. Então, eu acho que ela está inserida na área de linguagens, é o que tem que ser mesmo (Noemi, professora de EF do turno da manhã).

A fala da professora Noemi nos remete às ideias discutidas por Neira e Souza Júnior (2016) sobre como deve ser a construção de um planejamento pedagógico em EF pertencente à área de Linguagens. Ele deve promover atividades que permitam aos estudantes compreender e produzir as manifestações da cultura corporal, concebidas como textos e contextos constituídos pela linguagem corporal.

A compreensão de uma diretriz está diretamente vinculada aos objetivos por ela almejados, uma vez que esses representam a materialização de suas intenções no processo de ensino-aprendizagem. Nessa relação, é necessário haver uma abordagem que estabeleça ligação entre compreensão e objetivos. Sendo assim, a partir da diretriz sobre a inserção da EF na área de linguagens, indagamos ao grupo de docentes entrevistados quais objetivos eles acreditavam que deveriam ser alcançados e qual abordagem realizavam em seus planejamentos para atingir os mesmos.

Como o professor Jhonny relatou não possuir compreensão sobre tal diretriz, ele também disse não saber quais objetivos devem ser atingidos e que não havia nenhuma abordagem em seus planejamentos voltada a esse propósito. Já o professor Diego, por entender ser a EF voltada a diferentes objetos de estudo, ao refletir sobre o objetivo pretendido, respondeu:

Dentro da linguagem, deixa eu formular isso aí, porque é uma questão que eu nunca me aprofundi de fato. Eu acho que é uma linguagem, assim como a gente escuta desde sempre que a Educação Física está muito ligada à questão da linguagem corporal, né? Mas como é que a gente pode desenvolver isso? Eu acho que muito se expressa, sim, porque a linguagem verbal, eu acho que ela é só uma parte da comunicação. Tanto que quem não verbaliza se comunica da mesma forma. Então, eu acho que a Educação Física também, nas suas variáveis. Ela tende a comunicar de várias formas. Eu acho que pensando, assim, principalmente na área de dança, eu acho uma questão de corporeidade, eu acho uma questão de comunicação muito grande ali pelo corpo. E acaba que entra um pouquinho também na questão que a gente falou lá no momento anterior sobre como a Educação Física, ela participa também da formação da criticidade e tudo mais. Então, eu acredito que ela forma uma linguagem ali, ela se torna uma comunicação para formar seres pensantes de fato (Diego, professor de EF do turno da manhã).

Percebemos que o professor Diego ressaltou a linguagem corporal, por meio da corporeidade, como o objetivo central pretendido, ressaltando a formação crítica do aluno. Com o pensamento semelhante ao dele, de compreender a linguagem corporal como a justificativa da EF na área de linguagens, a professora Sara, exemplificou serem os objetivos: o reconhecimento dos limites do corpo dentro do movimento, assim como suas possibilidades.

No que se refere a abordagem da diretriz em seu planejamento, o professor Diego disse: “Então, eu não foco o meu planejamento exatamente em linguagens, não. Eu tento fazer de uma maneira mais generalista”. Já a professora Sara respondeu:

É complicado, né? Igual eu estou falando, assim, eu tenho muito aí na teoria. Na prática, eu vou dizer que é muito difícil. Eu não consigo... Eu vou, planejo que vai ser aquilo, mas, na hora, eu vejo que acaba fugindo um pouco. Na atividade, por exemplo, o que aproxima mais, assim, de linguagem corporal aí para mim é quando eu dou conteúdo de dança, de ritmo, movimento. Então, as atividades rítmicas que a gente dá para eles eu tento buscar trabalhar essa linguagem corporal mais nesses conteúdos. Acaba que, de certa forma, com eles fazendo atividades, dançando, eles transmitem isso. Às vezes, sem a gente perceber (Sara, professora do turno manhã).

Podemos notar que ambos os professores apresentaram demonstrar conhecimento sobre a inserção da EF na área de linguagens, mas também demonstram certas fragilidades, como por exemplo, associar a linguagem corporal somente ao conteúdo de Dança. Sobre tal fato, Matthiesen *et al.* (2008, p.137), indicam a “necessidade de aprofundarmos a compreensão da linguagem em relação à Educação Física na escola”, pois a associação da linguagem corporal à EF “tem se mostrado pouco consciente tanto academicamente como pedagogicamente”.

Ainda no âmbito da análise em relação à EF na área das linguagens, o professor Alexandre, ao definir os objetivos, respondeu: “Eu acho que, realmente, essa questão de saber se expressar, não só para falar, mas também para saber se portar, saber andar, saber cuidar da sua saúde, saber conhecimento das culturas existentes dentro de esporte, luta, dança, jogos, ginástica, etc.” Em sua fala, apesar de enfatizar os gestos motores da linguagem corporal, ele cita também os conhecimentos advindos por meio do desenvolvimento dos temas da cultura corporal. Ressaltamos que, como observado por Santos, Marcon e Trentin (2012), esse conhecimento não pode se limitar apenas ao estudo das formas de se expressar e de se comunicar corporalmente.

Findando a análise da relação entre diretriz, objetivos e abordagem, inferimos que a professora Noemi demonstrou uma compreensão mais ampla, relacionando os objetivos à aquisição de conhecimentos historicamente produzidos e produção de novos saberes, por meio

das vivências da cultura corporal. Ela ainda exemplificou como constrói essa abordagem em seus planejamentos:

(...) ser da área de linguagens acaba aparecendo no modo como que eu dou aula, como que eu penso a aula. Então, como eu te falei antes, eu não penso só na prática corporal isolada de outras dimensões. Então, quando eu vou pensar, quando eu vou planejar, eu não penso só; “ah, vou fazer uma aula de basquete” [...] não vai ser uma aula só de três filas, fazendo drible e depois faz um arremesso. Não é apenas isso! É pensar no histórico do basquete, onde o basquete foi criado, por que ele foi criado, naquela época, quais grupos tinham o basquete como uma prática dominante, e aí teve disputa de grupos para ter esse esporte, como? Então assim... é pensar em todas as dimensões. Aí, como que o basquete, enquanto um movimento de esporte de rua, esporte do gueto... Então, eu acho que é pensar nesses componentes em várias dimensões, acho que isso é trabalhar a linguagem (Noemi, professora de EF do turno da manhã).

Constatamos ter a professora Noemi, um cuidado com a construção de um planejamento voltado com uma formação mais crítica dos seus alunos. Como dito ao longo dessa dissertação, acreditamos que os currículos pretendidos pelos documentos de referência e os documentos norteadores da escola pesquisada, ao propor como objeto de estudo os conteúdos da cultura corporal e a inserção da EF na área de linguagens se aproximam mais das teorias críticas e pós críticas.

Diante do exposto, mesmo tendo conhecimento de que todos os professores de EF entrevistados concluíram suas formações na graduação antes da homologação dos documentos de referência da BNCC e do CRMG, vimos que a orientação da EF pertencente à área de linguagens já datava do ano de 1999, com os PCNs. Comungamos com o pensamento de Portela e Alviano Júnior (2023, p. 7) de que a formação inicial parece falhar na oferta de uma base teórica sólida sobre essa diretriz, não fornecendo um “aprofundamento necessário para levar para às escolas uma Educação Física crítica e socialmente contextualizada”. Inferimos que talvez possa ser esse fato um dos motivos perante o baixo entendimento, de boa parte do grupo, sobre a compreensão da EF inserida na área de linguagens.

3.3.3.3 A Importância da EF na Formação do Aluno, o Papel da Avaliação do Planejamento Docente Nesse Processo e a Luta por um Construir Coletivo em uma Gestão Democrática Participativa

Em relação à concepção dos docentes sobre a relevância da EF na formação integral dos estudantes, nossas análises demonstraram uma multiplicidade de percepções. O professor Jhonny disse que “os alunos de hoje, você vê que têm muitas dificuldades, até mesmo de correr.

Eles não têm coordenação motora nem para correr, que é uma atividade assim, cotidiana, no dia a dia. Então, eu vejo que isso daí é muito importante para os alunos e deveria ter um estímulo maior”.

A fala demonstra uma preocupação do docente em relação ao desenvolvimento motor dos alunos. Todavia, como salientaram Santos e Neira (2015), tal preocupação deve ser articulada com uma abordagem das práticas corporais que não ocorra de uma forma fragmentada, descontextualizada e utilitarista, sem permitir incorporação práticas culturais esvaziadas de seus sentidos e lutas por significação.

Os outros professores, entretanto, relacionaram em suas respostas palavras que remetem a uma visão de mundo com uma percepção da EF mais crítica na escola. Termos como “múltiplas inteligências”, “formação integral”, “saberes além do motor”, “compreensão das manifestações culturais” e “comunicações das práticas corporais” nos permitiram entender que esses professores concebem uma EF para além do desenvolvimento motor, sem, entretanto, negá-lo. Sobre isso a professora Sara respondeu:

Para mim, a Educação Física, ela forma o aluno de uma outra forma do que as disciplinas em si, matemática, português. É geral, sabe? A formação do aluno em todo, não só do psíquico. Pensamento, mas do corpo. Não só do corpo que a gente pensa, só desenvolvimento motor. Não, vai muito além disso, sabe? Acho que o que a gente tenta passar pra ele, além do desenvolvimento motor, das habilidades, da técnica do futebol ou de algum esporte lá, tentar passar, assim, coisas sociais. Questão social. A gente tenta fazer isso um pouco. Mas os alunos ainda ficam insistindo no jogar por jogar. E eu acho que é importante pro desenvolvimento dele social, pra conhecimento corporal dele. E manter a vida ativa também, pensando em saúde também. Deles não só vir aqui só pra brincar. “Ah, joga as brincadeiras, é só pra brincar?”. Não! Conhecer um pouco das manifestações culturais. A gente tenta passar um pouco para eles, mesmo eles não entendendo muito, achando que era só pra brincar. Entenderem que isso foi construído... Que pode ser recriado, reconhecer mesmo e experimentar essas manifestações culturais. (Sara, professora de EF do turno da manhã).

Mesmo tendo a professora justificado a EF sobre o viés de diferentes bases epistemológicas, ela confere à EF escolar a missão da transferência do conhecimento socialmente produzido, através de suas dimensões, recriando-o. Possuir uma visão crítica da EF escolar já constitui um atributo a um professor preocupado com uma formação crítica e reflexiva de seus alunos. Formação essa pretendida pelo próprio PPP da escola:

A escola visa também, formar cidadãos capazes de viver de forma justa e solidária; que possam viver livres de preconceitos sejam estes raciais, religiosos, sociais e que contribuam para uma sociedade melhor. Queremos formar indivíduos crítico reflexivos, capazes de reconhecer não somente seus

direitos, mas também seus deveres. Ou seja, sujeitos formados em suas diversas dimensões: emocional, social, psicológica, intelectual, entre outras (E.E. Nuvem Rosa, 2022a, p. 11).

Analisando as respostas obtidas pela gestão escolar, a supervisora Penélope justificou ser a EF importante:

(...) em todos os sentidos. Então, acho que ela ajuda... ela tem uma contribuição... uma dimensão integral! Uma vez trabalhando com movimento, eu acho que dá um trabalho, pelo menos aqui na escola, sempre trabalho em parceria com a professora de Educação Física. Então, quando a gente olha, por exemplo, Folclore, que está trabalhando jogos e brincadeiras na época; a Semana das Crianças, que a gente trabalha aqui. Então, dá um trabalho super bacana com a regente. Aqui a gente sempre teve esse trabalho. Folclore, quando resgata os jogos, a questão da cultura. Então, falo que dialoga diretamente com os conteúdos ministrados em sala ou projetos (Penélope, supervisora da manhã).

A supervisora Penélope confere a EF a atribuição de “ajudar” ou “contribuir” com o trabalho dos professores regentes de sala. Retornamos, assim, a Bracht *et al.* (2007), que evidenciam a ideia do caráter auxiliar estipulado por alguns atores escolares ao componente curricular de EF, a tratando como um apêndice das demais. Pontuamos aqui que entendemos haver diferença dessa ideia reducionista da EF, apontada pelo autor, para o sentido de interdisciplinariedade. A elaboração de um conhecimento interdisciplinar é mais amplo e rompe com os limites das disciplinas, sendo fruto de um trabalho coletivo entre os professores e não somente de adaptação de um ao componente do outro. Já a vice-diretora Antônia, ao responder à questão, disse:

(...) eu vejo o conteúdo de Educação Física como um conteúdo tão importante quanto os outros. O momento das crianças se expressarem bem mais do que às vezes conseguem... expressar em formas corporais. Porque, muitas vezes, em sala, os meninos têm que ficar mais quietos, sentados. E, às vezes, na Educação Física, é um momento que eles vão ter mais para explorar essa parte do corpo, de uma forma mais consciente, não só como é o recreio livre que ocorre, sem aquele planejamento, não é isso... (Antônia, vice-diretora).

Embora a vice-diretora sinalize a importância a EF equiparando-a aos outros componentes, ela atrela o seu objetivo apenas as práticas corporais. Isso nos faz inferir uma aproximação ao que Pich, Schaeffer e Carvalho (2013) nos alertam sobre o imaginário da escola ter a tradição de acreditar que a EF está sustentada em atividades de vivências motoras voltadas ao ato de “gastar energias”, mesmo que para isso ocorra um planejamento prévio dos professores da área.

Perante esse contexto, acreditamos ser necessário que o grupo de docente de EF da escola assuma uma postura fundamentada metodologicamente para que possam constantemente reafirmar o papel da EF na escola através de um planejamento estruturado, coerente e eficaz. Sobretudo, entendemos que para alcançar esses objetivos o processo de avaliação do planejamento pedagógico pelo docente se torna um instrumento eficaz. Ancorado nesse entendimento, indagamos ao grupo de professores de EF se eles realizavam a avaliação do seu planejamento. Extraímos um resultado de que dois professores relataram não refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem do planejamento. Os outros quatro docentes disseram avaliar suas práticas pedagógicas em algum momento do ano escolar. Quanto à indagação, o professor Saulo disse:

(...) a avaliação do planejamento, novamente, ela é feita de uma maneira um pouco mais informal. Normalmente, naqueles dias escolares, no final do ano, ou no início do ano, a gente, quando a gente senta pra pensar, a gente acaba fazendo uma análise do que foi feito no ano passado e ver se aquilo funcionou (Saulo, professor EF do turno da tarde).

Já a professora Noemi, disse:

Sim. Também já cheguei a comentar, assim, eu faço planejamento, penso nele primeiro anualmente: o que eu vou trabalhar naquele ano com aquela turma, depois vou dividindo os bimestres e depois penso em cada aula. E aí conforme a aula vai acontecendo, eu vou reavaliando e vendo o que, o que muda, o que não muda... E sempre, assim, fim do ano, acabo me frustrando com várias coisas. Aí, repensando nesse planejamento para o próximo ano, (penso): “nossa, não deu nada certo!”, “segundo ano, sem condições de trabalhar tal coisa!”, “então vai ser diferente ano que vem!”. Eu acho que essa é a avaliação e reavaliação ela é constante, ela é durante as aulas, e depois, no final do ano a gente para, pensa, ver o que deu muito certo... E o que não deu certo, tá tudo bem também, no outro ano a gente tenta de outra forma (Noemi, professora EF do turno da manhã).

Mesmo que de forma e frequência distintas, observamos o cuidado dos docentes em identificar pontos fortes e pontos fracos, com o objetivo de aprimorar continuamente o planejamento. A professora Noemi enfatizou, ainda, que o processo de avaliação é diário, ocorrendo até mesmo durante as aulas. Como elucidado por Gandin (2005), é essencial que ocorra essa ação contínua de elaborar-executar-avaliar durante o desenvolvimento do planejamento pedagógico do docente.

Ação essa considerada o fundamento do planejamento por Vasconcellos (2014), uma vez que permite ao docente um processo de autoformação. O professor que se dedica ao ato de refletir, acumula muito mais do que anos de experiência, ele acumula práticas variadas e atualizadas, evitando a repetição mecânica de atividades. Ainda no âmbito dessa questão, o

professor Alexandre trouxe uma discussão que se relaciona a questão da sobrecarga de trabalho. Sobre isso, ele falou:

Ah, é tipo assim, eu acho que tem vezes que a gente para um pouco e pensa na correria do dia a dia, trabalhando em dois cargos e tudo... você acha que podia trabalhar um pouco melhor isso, podia trabalhar um pouco mais isso, eu tenho essa autocrítica também, para eu não sentar em cima e me acomodar, entendeu? Então, eu procuro trabalhar com conteúdo que até mesmo eu tendo um pouco de dificuldade, mas pelo menos dá um pincelado naquilo ali, para o aluno falar que nunca viu aquela parte da cultura ali, tentar minimizar isso, entendeu? Mas eu sei que a gente não é perfeito... a gente também comete erros... os suportes, mais toda a estrutura que a gente tem, todo o tempo que a gente tem para planejar e dar aula, é muito carregado para a gente... Então eu acho que, eu vejo, por exemplo, alguns professores dentro do João XXIII, por exemplo, trabalhando com 12 aulas semanais... Às vezes eu dou quase que 12 aulas num dia, entendeu? (Alexandre, professor de EF dos turnos da manhã e da tarde).

Ao problematizar essa questão, o professor Alexandre denuncia que a sobrecarga é tão grande, que, muitas vezes, o professor não se dedica ao ato de refletir. Essa sobrecarga, que também pode ser mental, ao afetar a autoavaliação do professor, afeta diretamente o instrumento do planejamento. Como pudemos observar no perfil traçado dos entrevistados, a maioria dos docentes de EF da E.E. Nuvem Rosa possuem dois cargos de trabalho. Atualmente diversos estudos apontam para o aumento do adoecimento docente devido à sobrecarga de trabalho.

Dessa forma, ao focarmos na influência dessa sobrecarga na construção/elaboração dos planejamentos, podemos nos reportar ao estudo de Floripes *et al.* (2025) que destaca as inúmeras responsabilidades burocráticas as quais os professores são submetidos e que refletem negativamente no trabalho docente. Os mesmos autores ainda afirmam que as políticas educacionais precisam não só garantir tempo de planejamento aos docentes, mas também reduzir as demandas externas, para que assim possam valorizar a sua função mais importante: ensinar com qualidade.

Dando prosseguimento as análises, solicitamos, na última pergunta, alguma consideração que o grupo de docentes quisessem fazer sobre o planejamento na escola, a maioria dos respondentes, manifestaram o desejo por efetivos momentos coletivos, nos quais pudessem “formar um coletivo”, como denominou o professor Alexandre. Sobre esse sentimento, o professor Saulo falou:

Eu acho que, de um modo geral, talvez ter uma interação maior com todos os professores da área. No caso, eu faço planejamento conjunto, mas acaba que eu tenho professores que trabalham com a mesma faixa etária e a gente acaba não conversando sobre essa situação. Talvez até tenha sido um pouco de falha minha nesse ponto. Mas eu acho que talvez se houvesse um momento

específico para isso, para todo mundo sentar junto, vamos lá fazer planejamento, uma reunião formal sobre, talvez pudesse ser interessante. E também, talvez, quem sabe, se os especialistas tivessem um pouco mais de conhecimento do planejamento nosso, talvez isso mudasse um pouco esses problemas que a gente tem de espaço, de usar a nossa aula para as coisas. Eu acho que talvez isso trouxesse um pouco de valorização para a disciplina, para os professores, e para a Educação Física de um modo geral. Eles entenderem a importância, entenderem que a gente tem um planejamento, porque a Educação Física já saiu há muito tempo daquele negócio de chegar e jogar bola. Pelo menos aqui na nossa escola, essa cultura já está banida há muito tempo. Então, acho que talvez fossem alguns fatores interessantes para a gente dar um apoio na Educação Física (Saulo, professor de EF do turno da tarde).

O anseio de valorização por meio do fortalecimento pelo grupo nos remete à “necessidade de participação no planejamento”, expressa por Vasconcellos (2014), no qual quanto maior o nível de participação dos docentes, maior pode ser o desejo de que as coisas planejadas realmente aconteçam. A fala do professor Saulo exemplifica a vontade dos professores de EF pela luta por um construir coletivo em uma gestão democrática participativa, visando um fortalecimento do grupo perante a construção/elaboração dos planejamentos pedagógicos da área.

Assim, acreditamos ter sido possível atingir o objetivo desse capítulo analítico através da visão abrangente alcançada pela análise do conjunto de respostas dos entrevistados. Entretanto, na próxima subseção nos dedicaremos a resumir os principais achados dessa pesquisa que nos embasarão as ações a serem construídas no Plano de Ação no capítulo seguinte.

3.3.4 Considerações Sobre as Análises das Entrevistas

Nesta subseção, buscamos sintetizar os achados encontrados na pesquisa de campo, de modo a subsidiar a formulação das ações voltadas à elaboração do PAE. Com vistas à superação dos pontos desafiadores encontrados pelos atores das pesquisas e potencialização das práticas exitosas percebidas, esse plano poderá auxiliar também outras escolas que se enquadrem em situações semelhantes.

De um modo geral, foi possível detectar, através das respostas obtidas nas entrevistas dessa pesquisa, que a E.E. Nuvem Rosa ainda precisa caminhar em direção ao atendimento das diretrizes curriculares dos documentos de referência. Foi percebido também que há diversos desafios que dificultam essa caminhada, tanto no âmbito da gestão escolar quanto no processo do planejamento pedagógico dos docentes. No primeiro, ao que se refere ao suporte e organização conferidos aos docentes.

No segundo, ao que se refere ao entendimento de conceitos e fundamentos importantes ao planejamento, quanto ao conhecimento e reflexão das diretrizes preconizadas pelos documentos e, principalmente, ao reconhecimento de si próprio enquanto sujeito/educador capaz de construir, através da participação, seus próprios planejamentos e diretrizes diante da concepção de EF escolar pretendida pelo grupo docente.

Para o processo de síntese, buscamos categorizar os achados de acordo com os temas de cada item presente nos eixos analisados. É imprescindível destacar que os achados obtidos não se apresentam isoladamente, pois configuram uma interdependência entre si, na qual produzem efeitos diretos entre os mesmos. Assim, por exemplo, ao ser detectado que a gestão escolar fornece um difícil acesso ao PPP da escola pelos docentes de EF da escola, isso impactará, de alguma forma, o seu planejamento pedagógico.

Reafirmamos que o objetivo da pesquisa não é tecer críticas a qualquer segmento analisado, e sim pensar em ações que possam fortalecer a gestão curricular da EF na escola lócus. No eixo de gestão escolar, os achados foram categorizados em quatro itens, a saber: orientação e acompanhamento pedagógico; acesso e elaboração do PPP; oferta de momentos coletivos e outras demandas que perpassam o planejamento da EF. Dessa forma, foram encontrados 10 achados, os quais explicitamos no quadro a seguir:

Quadro 12 – Achados de Pesquisa do Eixo de Gestão Escolar

Eixo – Gestão Escolar	
Item Analisado	Achados
Orientação e Acompanhamento Pedagógico	1. Distanciamento dos documentos de referência, com a desconsideração do PPP nos planejamentos pedagógicos dos docentes de EF
	2. Desajuste entre o sentido de orientação com baixa percepção de supervisão pedagógica dos docentes de EF
	3. Baixo nível de acompanhamento pedagógico, ocasionado por pautas com assuntos mais administrativos nas reuniões dos módulos II, devido à alta demanda burocrática da gestão escolar.
Acesso e Elaboração do PPP	4. Tratamento burocrático na elaboração dos planejamentos
	5. Dificil acesso do PPP aos docentes
Oferta de Momentos Coletivos	6. Baixa oferta de momentos coletivos voltado ao planejamento pedagógico favorecendo a fragmentação da prática pedagógica
	7. Necessidade de divulgação de práticas exitosas dos docentes de EF

Outras Demandas que Perpassam o Planejamento da EF	8. Baixa prioridade às necessidades pedagógicas dos planejamentos de EF
	9. Necessidade da gestão dos espaços escolares utilizados pela comunidade escolar
	10. Necessidade de combate da gestão escolar à algumas normas do cotidiano escolar estabelecida por docentes de outros conteúdos curriculares aos professores de EF

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Como podemos perceber no quadro 12, os achados revelam desafios que perpassam a construção/elaboração dos planejamentos pedagógicos dos docentes de EF, apontando assim para uma baixa conexão com os documentos de referência analisados nessa pesquisa. Para o eixo de planejamento pedagógico, os achados foram categorizados em três itens, a saber: concepção e desenvolvimento dos planejamentos pedagógicos; documentos de referência e atendimento as diretrizes curriculares; e importância da EF escolar. Nesse eixo foram encontrados mais 7 achados, os quais elencamos no quadro 13, a seguir.

Quadro 13 – Achados de Pesquisa do Eixo de Planejamento Pedagógico

Eixo – Planejamento Pedagógico	
Item Analisado	Achados
Concepção e Desenvolvimento dos Planejamentos Pedagógicos	1. Fragilidade na compreensão da potencialidade do instrumento de planejamento
	2. Baixa unicidade pedagógica entre os docentes de EF
Documentos de Referência e Atendimento às Diretrizes Curriculares	3. Confusão nominal entre os documentos de referência com baixo atendimento às diretrizes curriculares
	4. Pouca compreensão da EF enquanto componente curricular da área de linguagens, com diferentes objetos de estudos, objetivos e abordagens estabelecidas pelo grupo docente.
Importância da EF Escolar	5. Necessidade de valorização do processo de avaliação do planejamento pelos docentes de EF como instrumento de reflexão e reafirmação.
	6. Necessidade de reforçar a importância da EF escolar perante a comunidade escolar.
	7. Percepção do potencial crítico da EF na formação do aluno pelo grupo docente e anseio pela superação de desafio através da oferta de momentos coletivos voltada ao planejamento pedagógico

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

De modo convergente, os dados apontaram para uma fragilização dos planejamentos pedagógicos perante ao atendimento das diretrizes curriculares propostas pelos documentos de referência. Indicaram, ainda, a subutilização do planejamento pedagógico como instrumento formativo podendo comprometer a coerência curricular, assim como a visibilidade da importância da EF escolar na formação crítica dos alunos. No próximo capítulo apresentaremos o Plano de Ação Educacional, embasado no mapeamento dos achados. Assim, traremos as ações pensadas discutindo os resultados esperados por elas e as estratégias de implementação das mesmas.

4 PROPOSTAS PARA FORTALECER A GESTÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA E.E. NUVEM ROSA: O PLANO DE AÇÃO (PAE)

De acordo com a estrutura proposta por esse mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, este capítulo propositivo se dedica à elaboração de estratégias voltadas a potencializar o ambiente de trabalho no qual a pesquisa/pesquisadora se encontra inserida. Enfatizamos que o presente estudo de caso teve como questão norteadora entender de que forma as diretrizes curriculares propostas pelos documentos de referência direcionam os planejamentos pedagógicos dos docentes de EF, tendo como objetivo geral compreender como os docentes de EF da E. E. Nuvem Rosa estão incorporando as diretrizes curriculares estabelecidas pela BNCC e pelo CRMG em seus planejamentos, bem como propor ações com vistas ao fortalecimento da gestão curricular da EF.

A motivação desse estudo, exposta no capítulo 1, ocorreu a partir do entendimento da pesquisadora de ser um planejamento pedagógico, bem estruturado, coerente e eficaz uma via possível para afirmação da Educação Física enquanto componente curricular também responsável pela formação plena de um aluno. Diante disso, ao longo do capítulo 2, apresentamos as diretrizes curriculares dos documentos de referência da BNCC e CRMG, bem como os documentos norteadores do PPP e RE da E. E. Nuvem Rosa que embasam a construção/elaboração dos planejamentos pedagógicos dos docentes de EF. Sob a luz das críticas apontadas pelos autores Neira (2018), Betti (2018) e Libâneo (2015), refletimos sobre as fragilidades dos documentos referência, assim como das diretrizes propostas pelos próprios documentos norteadores da escola.

Ainda no percurso descritivo do capítulo 2, apontamos as evidências da pesquisa. Assim, foram apresentados os espaços escolares da EF, abordadas as possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes de EF, assim como expostas as possibilidades construídas por eles. Houve também o levantamento das unidades temáticas desenvolvidas no bloco de 3º ao 5º anos, dos dois turnos escolares, entre os anos de 2022 a 2024.

Já no capítulo 3, de caráter analítico, em um primeiro momento, foi construído a fundamentação teórica a partir de conceitos de diversos autores para os temas abordados na pesquisa. Esse embasamento foi necessário pela pesquisadora para a ida ao campo e realização das entrevistas semiestruturadas com os 6 professores de EF, a supervisora do turno da tarde e a vice-diretora da escola em investigação. Segundo a metodologia adotada, após essa fase, foi possível realizar as análises dos dados e chegar aos achados dos dois eixos analíticos. Ao final desse capítulo, fizemos o resumo desses principais achados.

Desta maneira, neste quarto capítulo, nos dedicamos a apresentar ações com vistas ao fortalecimento da gestão curricular de EF na E.E. Nuvem Rosa, refletindo sobre as diretrizes curriculares dos documentos de referência da BNCC e CRMG. Nesse sentido, levando em consideração os desafios encontrados pelos docentes de EF na construção/elaboração de seus planejamentos, assim como as possibilidades já construídas pelos mesmos propomos quatro ações para compor o PAE, os quais indicamos no quadro 14, a seguir.

Quadro 14 – Ações Propostas para o PAE

Nº	Ação Proposta
Ação 1	Encontros de alinhamento pedagógico entre gestores, docentes de EF e os outros docentes da escola
Ação 2	Formação continuada aos gestores e docentes de EF
Ação 3	(Re)construção das diretrizes da EF no PPP
Ação 4	Criação da “Coleção Pedagógica da EF”

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As ações descritas no quadro 14 sugerem uma ordem encadeada, demonstrando uma certa progressão lógica, pensadas para dar continuidade umas às outras, uma vez que cada ação pode fornecer suporte para a ação subsequente. Esperamos que, a partir da sua implementação, o planejamento pedagógico dos docentes de EF da E.E. Nuvem Rosa, possa ser entendido como um valioso instrumento para assegurar a qualidade e coerência das práticas pedagógicas. A relação dos principais achados com as ações propostas pode ser melhor compreendido a partir da visualização do quadro 15, a seguir.

Quadro 15 – Relação dos Principais Achados e Ações Propostas para o PAE

Nº	Achado da Pesquisa	Ações Propostas			
EIXO – GESTÃO ESCOLAR		1	2	3	4
1	Distanciamento dos documentos de referência e a desconsideração do PPP nos planejamentos pedagógicos dos docentes de EF.	X		X	
2	Desajuste entre o sentido de orientação, com baixa percepção de supervisão pedagógica dos docentes de EF.	X	X		
3	Baixo nível de acompanhamento pedagógico, ocasionado por pautas com assuntos mais administrativos nas reuniões dos módulos II, devido à alta demanda burocrática da gestão escolar.		X		
4	Tratamento burocrático na elaboração dos planejamentos.	X			
5	Difícil acesso do PPP aos docentes.				X

6	Baixa oferta de momentos coletivos voltado ao planejamento pedagógico favorecendo a fragmentação da prática pedagógica.		X		
7	Necessidade de divulgação de práticas exitosas dos docentes de EF.		X		
8	Baixa prioridade às necessidades pedagógicas dos planejamentos de EF.		X		
9	Necessidade da gestão dos espaços escolares utilizados pela comunidade escolar.		X		
10	Necessidade de combate da gestão escolar à algumas normas do cotidiano escolar estabelecida por docentes de outros conteúdos curriculares aos professores de EF.		X		
EIXO – PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO		1	2	3	4
1	Possibilidade de potencializar a compreensão sobre o instrumento de planejamento.	X		X	X
2	Baixa unicidade pedagógica entre os docentes de EF.	X		X	X
3	Confusão nominal entre os documentos de referência com baixo atendimento às diretrizes curriculares.	X			X
4	Pouca compreensão da EF enquanto componente curricular da área de linguagens, com diferentes objetos de estudos, objetivos e propostas curriculares estabelecidas pelo grupo docente.	X			X
5	Necessidade de valorização do processo de avaliação do planejamento pelos docentes de EF como instrumento de reflexão e reafirmação.	X		X	X
6	Necessidade de reforçar a importância da EF escolar perante a comunidade escolar.	X	X	X	
7	Percepção do potencial crítico da EF na formação do aluno pelo grupo docente e anseio pela superação de desafio por meio da oferta de momentos coletivos voltados ao planejamento pedagógico.	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

As quatro ações se direcionam aos dois eixos analisados – de gestão escolar e de planejamento pedagógico. Esclarecemos que, assim como existe uma interdependência entre os achados, há também ações que se aplicam em mais de um achado diferente. Logo, as ações não se apresentam isoladas, pois se articulam de maneira complementar. A fim de conferir maior consistência e clareza às ações do PAE, tornando-as exequíveis, utilizamos a ferramenta do método 5W2H, baseada em uma metodologia de gestão que se organiza a partir de sete perguntas, a qual nos dedicaremos a detalhar na próxima subseção.

4.1 SOBRE O MÉTODO 5W2H

Segundo Silva et al. (2024, p. 88), o “modelo 5W2H é uma ferramenta que tem suas raízes nos métodos de gestão da qualidade e planejamento estratégico, desenvolvidos ao longo do século XX”. O nome do método é um acrônimo formado pelas iniciais das sete perguntas-

chave em inglês: What (O quê?), Why (Por quê?), Who (Quem?), Where (Onde?), When (Quando?), How (Como?) e How Much (Quanto?). O quadro 16, a seguir, traz de uma forma mais clara as etapas as quais cada ação pensada seguiu em sua elaboração.

Quadro 16 – Componentes do Método 5W2H

5W	What	O quê?	Que ação será realizada?
	Who	Quem?	Quem será o responsável pela execução da ação?
	Where	Onde?	Onde a ação será executada?
	When	Quando?	Quando a ação será executada?
	Why	Por quê?	Por que ou qual a justificativa da ação?
2H	How	Como?	Como a ação será desenvolvida?
	How Much	Quanto?	Quanto custará para ação ser executada?

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Assim, Silva *et al.* (2024, p. 89) afirmam que essas “sete perguntas proporcionam uma visão completa de qualquer situação com clareza e compreensão; portanto, são essenciais para otimizar processos internos e garantir que as ações sejam bem definidas e executadas”. Partindo dessa compreensão, cada ação proposta foi descrita segundo a ferramenta 5W2H, levando em consideração as reais possibilidades de concretização dentro do contexto escolar da E.E. Nuvem Rosa. Então, na próxima subseção, optamos por detalhar cada ação em itens e quadros individuais, possibilitando uma visão mais organizada e clara do PAE.

4.2 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: DETALHAMENTO DAS AÇÕES

As ações propostas para compor o PAE foram elaboradas com o objetivo de serem encaminhadas aos docentes de EF, principais atores responsáveis pela elaboração dos planejamentos pedagógicos, e à equipe gestora da E.E. Nuvem Rosa, por sua influência direta no processo de construção desses planejamentos. Todavia, estendem-se aos demais docentes da escola, uma vez que se encontram intrinsecamente imbricados na consolidação dos planos produzidos. Cada subseção adiante apresenta detalhadamente aspectos importantes para a execução de cada ação.

4.2.1 Ação 1: Encontros de Alinhamento entre Gestores, Docentes de EF e os Outros Atores da Escola

Ao longo da pesquisa, alguns achados nos fizeram inferir a necessidade da ocorrência de encontros de alinhamento, com finalidades diversas, entre os diferentes atores da escola. Esses encontros ocorrerão com a finalidade de criar canais de comunicação para amenizar

desafios presentes no percurso do processo de construção/elaboração dos planejamentos dos docentes de EF da E.E. Nuvem Rosa. Rememoramos a Lück (2009) para fundamentar essa ação, uma vez que a autora evidencia que a comunicação dentro de uma gestão democrática visa um processo de diálogo, troca e reciprocidade. Assim, apresentamos no quadro 17, a síntese da ferramenta do método 5W2H com a forma de como será implementada a primeira ação.

Quadro 17 – Ação 1: Encontros de Alinhamento entre Gestores, Docentes de EF e os Outros Docentes da Escola

O quê? (What)	Três encontros de alinhamento entre gestores, docentes de EF e os outros docentes da escola com vistas ao diálogo e trocas entre os mesmos.
Por quê? (Why)	Criar canais de comunicação para amenizar desafios presentes no percurso do processo de construção/elaboração dos planejamentos dos docentes de EF da E.E. Nuvem Rosa.
Quem? (Who)	Gestores, docentes de EF e os outros docentes da escola.
Onde? (Where)	Nos espaços escolares da instituição, como a sala multimeios, sala de aula ou pátio.
Quando? (When)	A partir do início do ano escolar de 2027, durante a realização das reuniões de módulo II da escola, ou em reuniões coletivas, previamente acordadas, entre os gestores e professores de EF, utilizando para isso as 2 horas individuais do Módulo II ou em dias escolares destinados ao planejamento.
Como? (How)	Cada encontro terá uma pauta previamente definida e será discutido por meio de rodas de conversas, com as soluções propostas pelo grupo registrada em atas.
Quanto custa? (How much)	Baixo custo: recursos da própria escola (folhas, xerox, equipamentos audiovisuais). As atividades laborais dos atores envolvidos estão contempladas nas cargas horárias de trabalho dos mesmos.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Dessa maneira, a primeira ação do PAE visa proporcionar três encontros de alinhamento para a discussão de estratégias com foco em amenizar os desafios, detectados pela pesquisa, no percurso do processo de construção/elaboração dos planejamentos dos docentes de EF da E.E. Nuvem Rosa. O quadro 18, a seguir, traz as pautas a serem discutidas, assim como os atores envolvidos a cada encontro e sugestões de estratégias previamente pensadas por essa pesquisadora, sem, entretanto, impedir outras possíveis soluções sugeridas pelo grupo.

Quadro 18 – Pautas dos Encontros de Alinhamento

Nº	Pautas Abordadas	Atores Envolvidos	Sugestões de Estratégias
1	- Desajuste entre o sentido de orientação, com baixa percepção de supervisão pedagógica dos docentes de EF; - Baixo nível de acompanhamento pedagógico, ocasionado por pautas com assuntos mais administrativos nas reuniões dos módulos II, devido à alta demanda burocrática da gestão escolar; - Baixa prioridade às necessidades pedagógicas dos planejamentos de EF.	Docentes de EF e supervisoras	Utilização das duas horas individuais do Módulo II de cada professor para encontros com a supervisão pedagógica direcionados ao esclarecimento de dúvidas dos docentes de EF sobre o planejamento pedagógico, assim como avaliação e monitoramento do planejamento pela supervisão.
2	- Baixa oferta de momentos coletivos voltado ao planejamento pedagógico favorecendo a fragmentação da prática pedagógica; - Necessidade de divulgação de práticas exitosas dos docentes de EF. - Necessidade da gestão dos espaços escolares utilizados pela comunidade escolar.	Docentes de EF e diretores	Utilização das duas horas individuais do Módulo II para encontros coletivos entre os docentes de EF para o planejamento pedagógico, com divulgação de práticas exitosas já construídas. Criação de um horário de utilização dos espaços escolares pelos docentes da escola
3	- Necessidade de combate da gestão escolar à algumas normas do cotidiano escolar estabelecida por docentes de outros conteúdos curriculares aos professores de EF; - Necessidade de reforçar a importância da EF escolar perante a comunidade escolar.	Docentes de EF, gestores e outros docentes da escola	Exposição pelos docentes de EF sobre a legalidade das aulas de EF aos alunos e discussão da importância da EF escolar na formação dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Os encontros de alinhamento irão ocorrer já no início do ano letivo de 2027, durante a realização das reuniões de módulo II da escola, ou em reuniões coletivas, previamente acordadas, entre os gestores e professores de EF, utilizando para isso as duas horas individuais do Módulo II, ou em dias escolares destinados ao planejamento pedagógico. Isso dependerá da disponibilidade do grupo envolvido.

A proposta dos encontros ocorrerem no primeiro semestre se deve ao fato de os docentes e gestores já iniciarem o ano letivo com um olhar voltado para o desenvolvimento de estratégias, como por exemplo, a elaboração do cronograma de utilização dos espaços, os horários dos professores e de reuniões, entre outras. Seguirão o formato de roda de conversa, com uma pauta

previamente definida, conforme apresentado no quadro 18. As soluções propostas pelo grupo em cada encontro deverão ser registradas em ata.

O primeiro encontro se destinará ao alinhamento entre os docentes de EF e as supervisoras da escola. Desse modo, deverão ser discutidas estratégias com o foco em amenizar os desajustes entre o sentido de orientação entre a supervisão pedagógica e os docentes de EF, assim como o baixo nível de acompanhamento pedagógico e a baixa prioridade às necessidades pedagógicas dos planejamentos de EF.

Como proposta de solução, essa pesquisa sugere a utilização das 2 horas individuais do Módulo II de cada professor para a realização de encontros com a supervisão pedagógica. Estes poderiam ocorrer tanto no início quanto ao final dos bimestres e proporcionariam o esclarecimento de dúvidas dos docentes de EF sobre o planejamento pedagógico, assim como avaliação e monitoramento do planejamento pela supervisão.

O segundo encontro tem como objetivo o alinhamento da baixa oferta de momentos coletivos voltados ao planejamento pedagógico ofertada pela direção aos docentes de EF, assim como a necessidade da gestão dos espaços escolares utilizados pela comunidade escolar. Dentre os atributos destinados ao diretor pela gestão do cotidiano escolar, Lück (2009) esclarece que este deve organizar as práticas no interior da escola, sempre focando suas ações na aprendizagem e formação dos alunos.

Como solução proposta por essa pesquisa, também sugerimos a utilização das 2 horas individuais do Módulo II para realização de encontros coletivos somente entre os docentes de EF para o planejamento pedagógico, dos quais poderia surgir o desenvolvimento de uma organização coletiva dos conteúdos para os anos escolares da escola. Sugerimos ainda o compartilhamento de práticas exitosas já construídas, como o planejamento de aulas conjuntas por alguns professores, como forma de aproveitamento do espaço escolar. Mais uma sugestão seria a criação de um horário de utilização dos espaços escolares para os docentes da escola, evitando assim o planejamento do uso de um mesmo espaço escolar por dois professores distintos.

O terceiro e último encontro de alinhamento seria entre os docentes de EF, gestores e outros docentes da escola. O objetivo seria discutir normas do cotidiano escolar estabelecida por docentes de outros conteúdos curriculares aos professores de EF, como por exemplo, as retiradas dos alunos aula de EF como forma punitiva ou compensatórias, assim como a resistência de ceder o espaço escolar da sala de aula. Para tal, sugere-se a exposição pelos docentes de EF sobre a legalidade das aulas de EF aos alunos e discussão da importância da EF escolar na formação dos alunos.

Todas as soluções apresentadas pelo grupo em cada encontro de alinhamento irão convergir para uma melhora na gestão curricular da EF escolar da E.E. Nuvem Rosa. Essa primeira ação ocorrerá nos espaços escolares da instituição, como a sala multimeios, sala de aula ou pátio, e terá baixo custo, uma vez que utilizará recursos da própria escola (folhas, xerox, equipamentos audiovisuais). Após o seu término, mediante a manifestação de interesse do grupo, a ação poderá ser continuada visando atender novos alinhamentos pedagógicos. Passamos, a seguir, para a próxima ação.

4.2.2 Ação 2: Formação Continuada aos Gestores e Docentes de EF

Perante a fragilização do atendimento das diretrizes curriculares propostas pelos documentos de referência e a desconsideração do PPP nos planejamentos pedagógicos dos docentes de EF, esta ação propõe ampliar conhecimentos mais específicos da área e promover reflexões sobre a importância de uma construção organizada, coletiva e coerente dos planejamentos e documentos. Dessa forma, essas formações voltam-se aos próprios documentos de referência, assim como aos temas relacionados ao instrumento de planejamento. A seguir, no quadro 19, apontamos por meio da ferramenta do método 5W2H, a forma como será implementada a segunda ação.

Quadro 19 – Ação 2: Formação Continuada aos Gestores e Docentes de EF

O quê? (What)	Fomentar formações para gestores e docentes sobre a diretrizes curriculares da BNCC e do CRMG, além de temas relacionados ao planejamento.
Por quê? (Why)	Para aquisição de conhecimentos que subsidiem reflexões críticas sobre as diretrizes já propostas em documentos de referência, possibilitando, se necessário, criações de diretrizes próprias no documento norteador da escola, o PPP. E também, para ampliar o conhecimento pedagógico dos professores da área sobre temas mais específicos da EF escolar, visando garantir maior clareza e entendimento sobre a importância da EF enquanto componente curricular obrigatório.
Quem? (Who)	Equipe gestora, professores e especialistas convidados.
Onde? (Where)	Nos espaços escolares da instituição, como a sala multimeios, sala de aula ou pátio
Quando? (When)	A partir do início do ano escolar de 2027, com reuniões mensais de fevereiro a julho.
Como? (How)	Realizando reuniões coletivas com os gestores e professores de EF, utilizando para isso as 2 horas individuais do Módulo II, previamente acordadas, uma vez por mês. Em cada reunião, será abordado, através de palestras ou roda de

	conversas, temas específicos de conhecimento de especialistas ou fundamentados na literatura acadêmica e documentos.
Quanto custa? (<i>How much</i>)	Baixo custo: recursos da própria escola (folhas, xerox, equipamentos audiovisuais) e participação de especialistas convidados.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Para que um docente de EF possa estruturar um planejamento voltado ao atendimento das diretrizes curriculares propostas pelos documentos de referência, é esperado que ele tenha conhecimento sobre os objetivos almejados por esses documentos. De acordo com os achados dessa pesquisa, foi possível detectar que ainda existe uma falta de clareza sobre essas diretrizes aos docentes da E.E. Nuvem Rosa.

Outras fragilidades também foram detectadas ao longo da pesquisa, como o tratamento burocrático do instrumento do planejamento, pouca compreensão da EF enquanto componente curricular da área de linguagens pelo grupo docente, diferentes entendimentos sobre os objetos de estudos e objetivos da EF escolar, com desenvolvimento de abordagens metodológicas distintas. Todos esses fatores convergiram para uma baixa unicidade entre os docentes de EF, culminando em uma fragmentação pedagógica.

Dessa forma, essa ação tem por objetivo fomentar formações para gestores e/ou docentes sobre as diretrizes curriculares da BNCC e do CRMG, além de temas relacionados ao planejamento. Assim, propomos a oferta de seis encontros formativos que irão acontecer ao longo de seis meses, de fevereiro a julho de 2027.

Cada formação ocorrerá mediante uma reunião coletiva com os gestores e/ou professores de EF, utilizando para isso as duas horas individuais do Módulo II, previamente acordadas, uma vez por mês. Isso será possível devido à resolução nº 5.210/2025, que estabelece uma carga horária semanal de duas horas individuais dos professores na escola destinada ao planejamento dos professores de EF. Em cada reunião será abordado um tema específico por meio de palestras ou roda de conversas. Para isso, contaremos com o conhecimento de especialistas previamente convidados pela gestão, escolhido conjuntamente com o grupo de docentes, ou com textos fundamentados na literatura acadêmica e nos documentos.

A seguir, no quadro 20, trazemos o cronograma elaborado para os encontros de formação. Nele consta a informação do mês de realização e o tema a ser debatido. Mesmo se tratando de temas mais específicos da área de EF, entendemos que a participação de representantes da gestão se torne necessária para proporcionar a ampliação do olhar sobre a importância da EF enquanto componente curricular obrigatório.

Quadro 20 – Cronograma de Reuniões de Formação para os Gestores e Docentes de EF

Reunião	Mês	Temas Propostos	Público Alvo
1ª	Fevereiro	BNCC e CRMG: reflexão sobre as diretrizes propostas para EF	Gestores e docentes EF
2ª	Março	EF na área de linguagens: significado e objetivos	Gestores e docentes EF
3ª	Abril	Propostas curriculares da EF e a formação do aluno	Gestores e docentes EF
4ª	Maio	A importância do planejamento pedagógico	Gestores e docentes EF
5ª	Junho	Currículo Escolar e a organização dos conteúdos/conhecimentos da EF	Gestores e docentes EF
6ª	Julho	Projeto Político Pedagógico e EF escolar: caminhos possíveis	Gestores e docentes EF

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Em um primeiro momento, a formação se voltará não só a um estudo das diretrizes da BNCC e do CRMG, mas também a uma reflexão dessas diretrizes pelo corpo docente da escola. Pois, como evidenciado por Libâneo (1990), sem o ato de refletir diante do que é proposto pelos documentos oficiais, o professor/gestor fica entregue aos interesses dominantes da sociedade.

O segundo e terceiro encontros irão abordar temas que sustentam a elaboração do planejamento dos docentes de EF direcionados à formação crítica e integral dos alunos, pontuando direcionamentos necessários a serem considerados pelos professores. O quarto e quinto encontros se voltarão ao instrumento do planejamento pedagógico. Ao longo da pesquisa um achado importante foi a vontade dos professores de EF quanto aos momentos de planejamento coletivo.

Venâncio (2005, p. 18) explica que “o trabalho coletivo na escola pressupõe um rompimento ao paradigma da individualidade e falta de objetividade, e aponta para um paradigma da coletividade e a busca de um objetivo em comum, crítico, relevante e dialógico”. Logo, compreender a potencialidade do instrumento do planejamento, entendendo sobre seus tipos, seus objetivos e fundamentos, assim como sua organização coerente a partir de um currículo pretendido coletivamente, representam alguns dos pontos almejados nesses encontros formativos.

O último encontro se dedicará ao debate do documento norteador da escola, o PPP. Tendo em vista que a pesquisa evidenciou a desconsideração desse documento nos planejamentos dos professores, foi considerada necessária uma formação sobre a essencialidade desse documento ao planejamento, bem como a importância da construção coletiva da participação da EF nesse documento.

Dessa forma, essa ação se justifica como forma de aquisição de conhecimentos que subsidiem reflexões críticas sobre as diretrizes já propostas em documentos de referência,

possibilitando, se necessário, criações de diretrizes próprias no documento norteador da escola, o PPP. E também, para ampliar o conhecimento pedagógico dos professores da área sobre temas mais específicos do componente curricular da EF e visando garantir maior clareza e entendimento sobre a sua importância no contexto escolar e na formação crítica e integral dos alunos.

Assim como a primeira, essa segunda ação ocorrerá nos espaços escolares da instituição, como a sala multimeios, sala de aula ou pátio, e terá baixo custo, uma vez que utilizará recursos da própria escola (folhas, xerox, equipamentos audiovisuais) e contará com a participação de especialistas convidados. Recomenda-se a gravação das formações para compor a Coleção Pedagógica da EF, fruto da ação 4 proposta mais adiante. Mediante manifestação dos envolvidos, essa ação também poderá ser continuada, após o seu término, atendendo uma nova demanda proposta pelo grupo. A seguir, passaremos para a terceira ação construída para esse PAE, a qual se pretende a (re)construção das diretrizes da EF no PPP da E.E. Nuvem Rosa.

A escolha por uma ferramenta para planejar e transformar as ideias em ações exequíveis também foi pensada como parte da construção do PAE. Nesse sentido, essa pesquisa utiliza a ferramenta 5W2H, amplamente adotada na elaboração dos planos de ação dos casos de gestão do PPGP/UFJF, justamente por sua praticidade, simplicidade, transparência e objetividade, facilitando a compreensão e execução das ações propostas.

4.2.3 Ação 3: (Re)construção das Diretrizes da EF no PPP

A pesquisa evidenciou que, além da desconsideração do PPP nos planejamentos pedagógicos pelos docentes respondentes, não há no documento norteador a explicitação clara das diretrizes curriculares às quais o componente curricular está submetido. Logo, essa terceira ação se destina à (re)construção das diretrizes da EF no PPP da E.E. Nuvem Rosa. Ela se encontra detalhada pela ferramenta 5W2H no quadro 21, a seguir.

Quadro 21 – Ação 3: (Re)construção das Diretrizes da EF no PPP da escola

O quê? (What)	(Re)construção das diretrizes da EF para atualização do PPP.
Por quê? (Why)	Para proporcionar uma EF escolar de qualidade na escola pesquisada, voltada a formação crítica e integral dos alunos; para estabelecer níveis equiparados de aprendizagem na EF aos alunos dos diferentes turnos da escola e para reforçar a importância do papel do professor na reflexão e construção do planejamento, seja ele individual ou coletivo.
Quem? (Who)	Docentes de EF e gestores escolares.

Onde? (Where)	Nos espaços escolares da instituição, como a sala multimeios, sala de aula ou pátio. Por meio de plataformas digitais, como o <i>Google Meet</i> .
Quando? (When)	A partir do segundo semestre de 2027, após o término das ações 1 e 2, durante os momentos de planejamento coletivo.
Como? (How)	Mediante a construção coletiva com a discussão dos objetivos, organização pedagógica dos conteúdos e definição de diretrizes pedagógicas da EF.
Quanto custa? (How much)	Baixo custo: recursos da própria escola (folhas, xerox, equipamentos audiovisuais). As atividades laborais dos atores envolvidos estão contempladas nas cargas horárias de trabalho dos mesmos.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Amparados pela percepção do potencial crítico atribuído à EF escolar pelo grupo de professores da área da escola pesquisada, acreditamos que, após a concretização da primeira e da segunda ação proposta por esse PAE, os atores, também envolvidos nessa ação, estarão ainda mais embasados teoricamente para a (re)construção das diretrizes da EF.

Dessa forma, mediante uma construção coletiva, será possível a discussão dos objetivos, organização pedagógica dos conteúdos e definição de diretrizes pedagógicas da EF. Assim, acreditamos que essa ação seja capaz de proporcionar uma EF escolar de qualidade, voltada à formação crítica e integral dos alunos. Outra resposta esperada dessa ação é estabelecer níveis equiparados de aprendizagem na EF aos alunos dos diferentes turnos da escola.

Retornamos a Vasconcellos (2014), quando este autor destaca que muitos professores se encontram no “piloto automático”, às vezes inertes em um processo de alienação do qual nem mesmo se dão conta. Todavia, um dos resultados mais esperados por essa ação talvez seja a valorização da reflexão do professor durante o percurso de elaboração do planejamento, seja ele coletivo ou individual.

Estando os docentes já bem fundamentados da importância do PPP para a escola e pelas leituras e reflexão das diretrizes dos documentos de referência e do documento norteador, eles poderão definir quais diretrizes dos documentos vão ao encontro dos objetivos definidos pelo grupo. Entretanto, se assim desejarem, poderão construir suas próprias diretrizes por meio da característica instituinte (Libâneo, 2015) da qual detém o documento norteador da escola.

A reconstrução do PPP ocorrerá nos espaços escolares da instituição, como a sala multimeios, sala de aula ou pátio. Poderá também, ser por meio de plataformas digitais, como o *Google Meet*, caso necessidade e/ou disponibilidade do grupo. Esta ação também se caracteriza por baixo custo, com utilização de recursos da própria escola (folhas, xerox, equipamentos audiovisuais) ou com recursos dos próprios atores envolvidos (*internet*, energia

elétrica). Reforçando que as atividades laborais dos atores envolvidos estão contempladas nas cargas horárias de trabalho dos mesmos.

Apesar da ação começar a partir do segundo semestre de 2027, após o término das ações 1 e 2, consideramos que ela deverá ser continuada por todos os anos letivos, conforme estabelecido nos próprios documentos de referência. A seguir, abordamos a quarta e última ação proposta no PAE.

4.2.4 Ação 4: Criação da “Coleção Pedagógica da EF”

De acordo com alguns achados durante a realização da pesquisa, os professores demonstraram fragilidades que se relacionavam com o campo conceitual, como por exemplo, a confusão nominal entre os documentos e pouca compreensão da EF enquanto componente curricular da área de linguagens. A ação 2 desse PAE tem como proposta os esclarecimentos de pontos como esses citados, por meio da formação continuada. Entretanto, de acordo com o informado no segundo capítulo dessa dissertação, existe uma rotatividade de professores de EF devido ao ajustamento funcional de um professor efetivo da área na escola.

Logo, consideramos pertinente a criação de uma pasta no drive compartilhado da escola denominado “Coleção Pedagógica da EF” com o intuito de produzir um banco de informações visando facilitar o acesso aos documentos de referência e ao PPP da escola, assim como permitir o acesso a textos e vídeos que auxiliem o ato de planejar dos docentes de EF. Dessa forma, professores designados terão acesso à “Coleção” e poderão buscar informações que os auxiliem no processo de construção dos planejamentos pedagógicos da EF na E.E. Nuvem Rosa.

Ademais, essas informações também estariam disponíveis para os outros professores da área, podendo ser acessadas e utilizadas a qualquer momento que fosse necessário. Essa ação também sanaria a dificuldade constatada por essa pesquisa do difícil acesso ao PPP da escola, uma vez que todos os documentos de referência, assim como o documento norteador da escola, estariam disponíveis na Coleção Pedagógica da EF. A seguir, no quadro 22, trazemos o detalhamento dessa ação a partir da ferramenta 5W2H.

Quadro 22 – Ação 4: Criação da “Coleção Pedagógica da EF”

O quê? (What)	Criação de uma pasta no <i>drive</i> compartilhado da escola denominada “Coleção Pedagógica da EF”.
Por quê? (Why)	Para produzir um banco de informações relevantes ao desenvolvimento da construção dos planejamentos pedagógicos da EF na E.E. Nuvem Rosa, visando facilitar o acesso aos documentos de referência e ao PPP da escola, assim como

	permitir o acesso a textos e vídeos que auxiliem o ato de planejar dos docentes de EF.
Quem? (Who)	Docentes de EF e gestores escolares.
Onde? (Where)	No drive compartilhado da E.E. Nuvem Rosa.
Quando? (When)	A partir do primeiro semestre de 2027, concomitantemente com as demais ações produzidas.
Como? (How)	Mediante a criação de uma pasta, dentro do drive compartilhado da E.E. Nuvem Rosa, a qual será alimentada com outras subpastas contendo diversos arquivos, como textos e vídeos, que auxiliem o ato de planejar dos docentes de EF.
Quanto custa? (How much)	Baixo custo: recursos da própria escola (<i>e-mail</i> institucional, <i>internet</i> , energia elétrica). As atividades laborais dos atores envolvidos estão contempladas nas cargas horárias de trabalho dos mesmos.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A escola lócus criou um drive compartilhado, a partir do seu *e-mail* institucional, na época da pandemia da COVID-19 como forma de disponibilizar os materiais produzidos para aquela situação emergencial. Entretanto, mesmo com o passar da calamidade, os gestores resolveram manter o drive compartilhado até os dias atuais, como uma espécie de biblioteca da escola. Nessa “biblioteca” consta uma pasta denominada “Nuvem Rosa – Educação Física” destinada à EF, conforme demonstrado na figura a seguir:

Figura 8 – Drive Compartilhado da E.E. Nuvem Rosa

Nome	Participantes
 2020 Escola Estadual [redacted]	46 pessoas
 2021 Escola Estadual [redacted]	54 pessoas
 2022 Escola Estadual [redacted]	59 pessoas
 2023 Escola Estadual [redacted]	60 pessoas
 2024 Escola Estadual [redacted]	73 pessoas
 2025 Escola Estadual [redacted]	78 pessoas
 2026 Escola Estadual [redacted]	62 pessoas
 [redacted] - Educação Física	3 pessoas

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2026)

Porém, essa pasta foi somente utilizada nos anos de 2020 e 2021, com acesso exclusivamente aos três professores daqueles anos letivos. A criação da pasta “Coleção Pedagógica da EF” seria dentro desta pasta criada pela escola para a EF e subutilizada no atual momento. Os atuais professores efetivos seriam os administradores dessa pasta, bem como os atuais gestores. Esses atores serão os responsáveis por alimentar a “Coleção Pedagógica da EF” com outras subpastas contendo diversos arquivos, como textos e vídeos, que auxiliem o ato de planejar dos docentes de EF.

Esta ação poderá amenizar outros achados, tais como a fragilidade na compreensão da potencialidade do instrumento de planejamento, a baixa unicidade pedagógica entre os docentes de EF, a necessidade de valorização do processo de avaliação do planejamento pelos docentes de EF como instrumento de reflexão e reafirmação, uma vez que produtos oriundos das outras ações, como as gravações das formações, atas dos encontros de alinhamentos e o PPP atualizado contando com as diretrizes organizadas pelo grupo de docentes e gestores, poderão ser adicionados à “Coleção Pedagógica da EF”.

Assim como as demais, esta ação também se caracteriza por ser de baixo custo, com utilização de recursos da própria escola (*e-mail* institucional, *internet*, energia elétrica). As atividades laborais dos atores envolvidos já estão contempladas nas cargas horárias de trabalho dos mesmos. Não conta com um lugar físico específico, pois acontece no campo digital, na nuvem do drive compartilhado da E.E. Nuvem Rosa.

4.3 A AVALIAÇÃO DAS AÇÕES PROPOSTAS NO PAE

O autor Vasconcellos (2014, p. 14), muito utilizado nesse trabalho, afirma que “planejar é uma atividade que faz parte do ser humano, muito mais inclusive do que imaginamos à primeira vista”. Assim, o que seria esse PAE? Nada mais do que um planejamento direcionado a contribuir com um contexto profissional e “produzir sentido e nortear a prática pedagógica de uma determinada realidade” (Oliveira, 2016, p. 61).

Dessa forma, seguindo a orientação de próprios autores estudados nessa dissertação, consideramos importante avaliar as ações propostas por esse PAE. Gandin (2005) destacou a importância da reflexão contínua da ação docente e do ato de correção contido em um planejamento. Logo, propomos que, ao final da primeira ação, prevista para o início do segundo semestre de 2027, possa haver a avaliação, por meio da reflexão, com base na análise dos efeitos das ações propostas sobre as fragilidades identificadas. E, caso se identifique a necessidade de alguma correção, que esta possa ser realizada sempre visando amenizar os desafios encontrados pelos docentes de EF no processo de construção do planejamento pedagógico.

As demais ações deverão ser avaliadas ao final do segundo semestre de 2027, seguindo os mesmos critérios estabelecidos na primeira. Os responsáveis pela avaliação serão os mesmos atores responsáveis pela sua execução, respeitando assim o processo de elaboração-execução-avaliação evidenciado por Gandin (2005).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das diretrizes curriculares definidas pelas homologações dos documentos de referência da BNCC e CRMG, e considerando a compreensão da pesquisadora sobre a importância do planejamento pedagógico para o fortalecimento da Educação Física enquanto componente curricular, definiu-se a questão norteadora deste estudo: de que forma as diretrizes curriculares propostas pelos documentos de referência direcionam os planejamentos pedagógicos dos docentes de EF?

Dessa forma, objetivos foram traçados com o intuito de responder a tal inquietação. Como objetivo geral, foi proposto compreender como os docentes de EF da E. E. Nuvem Rosa estão incorporando as diretrizes curriculares estabelecidas pela BNCC e pelo CRMG em seus planejamentos, bem como propor ações com vistas ao fortalecimento da gestão curricular da EF. Desse objetivo geral, derivaram-se objetivos específicos e a cada um deles foi desenvolvido um capítulo de modo a contemplá-los.

O primeiro objetivo específico, de caráter descritivo, se propôs a identificar os aspectos da E.E. Nuvem Rosa que perpassavam os planejamentos dos docentes de EF, evidenciando seus espaços escolares, as possíveis dificuldades enfrentadas, as possibilidades construídas, assim como expor as temáticas abordadas pelos diferentes professores de EF da escola. Desenvolvido no capítulo 2, detalhamos tanto os documentos de referência da BNCC e do CRMG, quanto o documento norteador da escola, o PPP.

De modo geral, foram retratadas as diretrizes curriculares propostas pela BNCC e pelo CRMG, bem como sinalizadas as análises críticas e os pontos positivos atribuídos por estudiosos da área a cada documento. Durante a descrição do PPP da escola, foi demonstrada a incipiente participação da EF. O capítulo 2 ainda trouxe dados sobre os temas abordados nas aulas pelos professores da área, sendo detectada uma fragmentação pedagógica nesse componente curricular, com possíveis níveis distintos de aprendizagem entre os alunos dos diferentes turnos.

Também foram evidenciados alguns desafios que podem ter sido enfrentados pelos docentes durante a construção dos planejamentos, assim como algumas estratégias construídas para superá-los, como, por exemplo, as aulas planejadas de forma coletiva por professores. O segundo objetivo específico, de caráter analítico, foi desenvolvido ao longo do capítulo 3 e se propôs a discutir como as diretrizes curriculares da BNCC e CRMG estão sendo implementadas na construção/elaboração do planejamento dos docentes de EF da escola lócus, fomentando

uma reflexão crítica acerca da perspectiva analisada. Este objetivo traçado também foi alcançado por meio de diferentes etapas.

A primeira se dedicou a construir um referencial teórico que fosse capaz de fundamentar conceitos necessários à pesquisa. Para tal, buscamos os autores como Libâneo (1990); Vasconcellos (2014); Lück (2000, 2009); e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que jogaram luz sobre os eixos de gestão escolar e planejamento pedagógico. Já a segunda etapa estabeleceu a metodologia adotada pela pesquisa.

A metodologia se caracterizou por ser um caso de gestão com abordagem qualitativa, tendo como métodos de pesquisa a análise documental e as entrevistas semiestruturadas com os professores de EF e gestores escolares. Para findar o capítulo 3, na etapa da análise dos dados, utilizamos a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011). Assim, a pesquisa documental levantada juntamente com as evidências coletadas aliadas à pesquisa bibliográfica e dados produzidos pelas entrevistas se tornaram elementos necessários na realização da triangulação de dados das análises.

Esta etapa se mostrou capaz para apontar os principais achados da pesquisa, dos quais destacamos: fragilidade no atendimento das diretrizes propostas pelos documentos e na compreensão da potencialidade do instrumento de planejamento; pouca compreensão da EF enquanto componente curricular da área de linguagens, com diferentes objetos de estudos, objetivos estabelecidos pelo grupo docente; distanciamento dos documentos de referência e desconsideração do PPP nos planejamentos e baixa oferta de momentos coletivos para o planejamento entre os professores de EF.

Em face das necessidades dos achados, construímos o capítulo 4, alcançando assim o terceiro objetivo específico traçado. De caráter propositivo, esse objetivo trouxe o Plano de Ação Educacional (PAE) estruturado por meio de quatro ações: formação continuada aos gestores e docentes de EF; encontros de alinhamento pedagógico entre gestores, docentes de EF e os outros docentes da escola; (re)construção das diretrizes da EF no PPP; e criação da “Coleção Pedagógica da EF”.

Acreditamos que, mediante o desenvolvimento dessas ações, será possível esperar a construção de um planejamento estruturado, coerente e eficaz, em que os docentes de EF da escola pesquisada vão poder reafirmar não só a importância da EF na formação dos alunos, como reafirmarem a si próprios como sujeito/educador. Já que refletir e elaborar os seus planejamentos pedagógicos é um instrumento contra a alienação, uma vez que permite que o docente saia da condição de mero executor de algo pronto, definido a partir de outros interesses políticos e sociais, e afirme suas próprias diretrizes. Sendo assim, a relevância desse estudo

encontra-se na capacidade de potencializar o conhecimento teórico dos docentes, transformando-os em ações pedagógicas inovadoras e socialmente relevantes. Contribuindo, então, para a melhoria e qualidade do ensino voltado à formação integral dos estudantes.

Entretanto, por ter se restringido a apenas uma escola, o estudo apresenta limitações no que se refere à generalização dos achados, assim como à extrapolação dos resultados. Diante dessa limitação, futuros estudos podem ampliar o escopo da investigação, contemplando mais escolas. Recomendamos, também, estudos voltados a intervenções práticas, para permitir avaliar o impacto do planejamento na organização escolar e nos resultados educacionais.

Do ponto de vista pessoal, este estudo possibilitou o retorno da pesquisadora à esfera acadêmica, proporcionando aprendizagens significativas e permitindo que a mesma revisitasse sua trajetória acadêmica e profissional. Perante os desafios encontrados, como a gestão do tempo e a dificuldade diante da organização das ideias, destaco o desenvolvimento da minha resiliência acadêmica, pois, diante de tantos obstáculos, me fiz persistir. Este estudo permitiu também ampliar a compreensão acerca dos desafios cotidianos da Educação, como também a integração teórico-prática, a partir da elaboração de práticas reais por meio da aquisição de conceitos teóricos.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação de novas gerações como o campo para os negócios. In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, n. 2, 2018.
- BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, V. **A Educação Física e a Pedagogia**. Campinas: Autores Associados, 1994.
- BRACHT, V. *et al.* **Pesquisa em ação: educação física na escola**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.
- BRANCO, E. P. *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 33-44.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>. Acesso em: 28 set 2025.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 abr 2025.
- BURGOS, M. B. *et al.* Base Nacional Comum Curricular: um retrato abrangente da implementação da política nas redes educacionais e nas escolas públicas. **Porto Alegre: Fino Traço Editora**, 2025.
- CALLAI, A. *et al.* Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, v. 17, p. 1–16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>. Acesso em: 14 abr 2025.

CARVALHO, F. L. S. F. **O papel da Educação Física Escolar representado por professores e professoras de outras disciplinas**. 2006. 137 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, N. V. S. *et al.* Abordagem crítico-superadora: conceitos e práticas pedagógicas. In: FERREIRA, Heraldo Simões (org.). **Abordagens da Educação Física escolar: da teoria à prática**. Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 69-88.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2005.

DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. P. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática, Goiânia**, v. 11, n. 2, p. 189–196, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/3590>. Acesso em: 08 jun. 2025.

DE ARRUDA, G. D. *et al.* Desafios da Educação Física a partir da sua inserção na área das linguagens: percepções docentes. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 57-69, 2020.

ESCOBAR, M. O. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: CASTELLANI FILHO *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ESCOLA ESTADUAL NUVEM ROSA. **Projeto Político Pedagógico**. Juiz de Fora, 2022a.

ESCOLA ESTADUAL NUVEM ROSA. **Regimento Escolar**. Juiz de Fora, 2022b.

FLORIPES, A. S. *et al.* A sobrecarga docente e seus reflexos na sala de aula: impactos no ensino e na aprendizagem. **RevistaFT: Ciências Humanas**, v. 29, n. 150, set. 2025. DOI: 10.69849/revistaft/ar10202509061231.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 15 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GASTÃO, G. S.; FERREIRA, T. Práticas corporais de aventura no ensino médio: parkour e corrida de orientação. In: KAWASHIMA, L. B.; MOREIRA, E. C. (org). **Educação Física no Ensino Médio: reflexões e práticas exitosas**. Cuiabá: EdUFMT, 2020, p. 143-159.

GOODSON, I. F. **Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança**. Porto: Porto Editora, 2008.

HALL, S. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

IMPOLCETTO, F. M.; MOREIRA, E. C. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, v. 27, e15228, p. 1-14, 2023.

INÁCIO, H. L. D. *et al.* Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios — reflexões para além da Base Comum Curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 168-187. 2016.

JEBER, L. J. **A educação física no ensino fundamental**: o lugar ocupado na hierarquia dos saberes escolares. 1996. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

LADEIRA, M. F. T.; DARIDO, S. C. Educação Física e Linguagem: Algumas Considerações Iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 31-39, jan./abr. 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990. Reimpr. 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LOTTA, G. S. *et al.* O impacto da pandemia de Covid-19 na atuação da burocracia de nível de rua no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. e243776, 2021.

LOTTA, G. S. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A. P. (org). **Implementação de Políticas Públicas**. Teoria e Prática. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.

LOVISI, A. *et al.* Educação Física na Área das Linguagens: uma revisão sistemática da produção científica brasileira. **REI - Revista de Educação do UNIDEAU**, v. 5, n. 1, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ideau.com.br/index.php/rei/article/view/253>. Acesso em: 10 ago 2025.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**. Brasília, v.17, n.72, p.11-33, fev/jun.2000.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009

MACEDO, E. O que é a base? E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MACHADO, M. C. S. **A Gestão Estratégica como caminho para implantação da Gestão Participativa no Sistema Educacional**. UFJF, Juiz de Fora, 2014.

MATTHIESEN, S. Q. *et al.* Linguagem, corpo e educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 2, 2008.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.741, de 20 de janeiro de 2015**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 5.210, de 13 de novembro de 2025**. Estabelece normas para a organização do quadro de pessoal das unidades escolares na rede estadual de ensino. Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 2025a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de curso – 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2025b. Disponível em: curriculoreferenciamg.educacao.mg.gov.br/. Acesso em 15 fev. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais –Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2009. 108 p.

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

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

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

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M., A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

NOZAKI, H. T. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, M. S. **O planejamento pedagógico como possibilidade de valorização do trabalho docente na Educação Física Escolar**: o estudo de caso de uma escola pública de Juiz de Fora/MG. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

OLIVEIRA, G. S. *et al.* Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v.19, n.41, p.1-13,2020.

PARO, V. H. Conceito, justificativa e fases do planejamento da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 18, p. 63-73, set. 1976.

PESSOA, F. M. **A Educação Física na Construção da Base Nacional Comum Curricular: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

PICH, S.; SCHAEFFER, P. A.; CARVALHO, L. P. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 631-644, set./dez. 2013.

PINA, L. D. Mediações que integram a Educação Física ao projeto pedagógico dominante. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, v. 9, p. 1-22, 2008.

PORTELA, T. R. O.; ALVIANO JÚNIOR, W. Educação física, linguagem e a função social da escola. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 66, p. 1-19, e22184, jul./set. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n66.21928>. Acesso em: 11 ago 2025

ROLDÃO, M. C.; ALMEIDA, S. C. **Gestão Curricular: para a autonomia das escolas e professores**. Lisboa: Direção Geral da Educação – Ministério da Educação, 2018.

ROSÁRIO, L. F. R, DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz Revista de Educação Física**, p. 167-178, 2005.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-46.

SANTOS, M. F.; MARCON, D; TRENTIN, D. T. Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Motriz: **Revista de Educação Física**, v. 18, n. 3, p. 571-580, 2012.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. As propostas curriculares da Educação Física: colocando “os pingos nos is”. In: **XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)**. Vitória, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 80–94, jan./jun. 2012

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA *et al.*, T. M. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, RS. Volume 16, nº 02, p. 129 - 147. Abril/junho de 2010.

SILVA, A. M. S. et al.; Modelo 5W2H. In: OLIVEIRA, E. C. (Org.). **Administração: técnicas e ferramentas para gestão organizacional**. Curitiba: Atena Editora, 2024. p. 88-96

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 169, p. 3-5, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4729883>. Acesso em: 05 set 2025

SOUSA, J.R.; SANTOS, S. C. M. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020.

SOUZA, A. L. *et al.* A base nacional comum curricular e seus desdobramentos para a educação física. **Motrivivência**, v. 31, n. 59, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Escola de Educação Física. Centro de Memória do Esporte. **Manual Básico: Projeto Garimpando Memórias**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 24. ed. Londrina: Libertad, 2014.

VENÂNCIO, L. **O projeto político pedagógico e a educação física escolar no processo de construção coletiva**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. P. 161. 2005.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno; revisão Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – HABILIDADES DA BNCC - BLOCO 3º AO 5º ANO

Unidades temáticas				
Jogos e Brincadeiras	Esportes	Ginásticas	Danças	Lutas
(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.	(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.	(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.
(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.	(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).	(EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana	(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.
(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse			(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana	(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.

patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.				
(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.			(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.	

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC de Educação Física (2018, p. 229)

APÊNDICE B – HABILIDADES DO CRMG – BLOCO 3º AO 5º ANO

Unidades temáticas				
Jogos e Brincadeiras	3º ano			
	EF35EF01P3	EF35EF02P3	EF35EF03P3	EF35EF04P3
	Experimentar e fruir brincadeiras e Jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo os afro-brasileiros e os de matriz indígena e africana.	Experimentar estratégias para possibilitar a participação de todos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo os de matriz indígena, mobilizando vivências e conhecimentos em prol da constituição de atividades lúdicas e solidárias.	Registrar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), os elementos constituintes das brincadeiras e dos jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo os de matriz indígena, valorizando a vivência, a experimentação e a fruição como formas legítimas de produção e reprodução de saberes sociais e culturais.	Experimentar com autonomia e em diversos tempos e espaços, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo os de matriz indígena, reconhecendo limites e possibilidades dos materiais e espaços disponíveis.
	4º ano			
	EF35EF01P4	EF35EF02P4	EF35EF03P4	EF35EF04P4
	Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo os de matriz africana.	Experimentar estratégias para possibilitar a participação de todos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo os de matriz africana, mobilizando vivências e conhecimentos em prol da constituição de atividades lúdicas e solidárias.	Registrar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), os elementos constituintes das brincadeiras e dos jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo os de matriz africana, valorizando a vivência, a experimentação e a fruição como formas legítimas de produção e reprodução de saberes sociais e culturais.	Experimentar com autonomia e em diversos tempos e espaços, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo os de matriz africana, reconhecendo limites e possibilidades dos materiais e espaços disponíveis.
	5º ano			
	EF35EF01P5	EF35EF02P5	EF35EF03P5	EF35EF04P5

Jogos e Brincadeiras	Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo os afro-brasileiros e os de matriz indígena e africana, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.	Planejar e utilizar estratégias inovadoras e inclusivas para a vivência de brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo os afro-brasileiros e os de matriz indígena e africana, associando-os aos demais elementos constituintes dos saberes culturais destes povos.	Descrever, registrar e documentar por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo os afro-brasileiros e os de matriz indígena e africana, explicitando suas características e reconhecendo a importância desse patrimônio histórico-cultural na valorização e preservação das diferentes culturas.	Recriar com autonomia, individual e coletivamente brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo os afro-brasileiros e os de matriz indígena e africana, fomentando o envolvimento e a participação em contextos de lazer, ampliando as redes de sociabilidade e promoção da saúde.
Esportes	3º ano			
	EF35EF05P3 Experimentar e fruir os elementos básicos constituintes dos diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão prezando pela inclusão, cooperação e solidariedade.	EF35EF06P3 Reconhecer os conceitos de jogo e esporte identificando as formas de construção e aplicação de combinados e regras em cada uma destas práticas corporais.		
	4º ano			
	EF35EF05P4 Experimentar e fruir os elementos básicos constituintes dos diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão prezando pela inclusão, cooperação e solidariedade.	EF35EF06P4 Reconhecer os conceitos de jogo e esporte identificando as formas de construção e aplicação de combinados e regras em cada uma destas práticas corporais.		
	5º ano			
	EF35EF05P5	EF35EF06P5		

Esportes	Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas para sua execução, prezando pela inclusão, cooperação, trabalho coletivo e protagonismo.	Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas formas de manifestação (educacional, de formação, de rendimento ou profissional e de participação ou comunitária/lazer).		
Ginásticas	3º ano			
	EF35EF07P3 Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem material).	EF35EF08P3 Vivenciar estratégias e resolver desafios na execução de elementos básicos da ginástica geral para composição de apresentações coletivas, reconhecendo suas potencialidades e de seus colegas e buscando superar os limites individuais e coletivos com estratégias solidárias e inclusivas.		
	4º ano			
	EF35EF07P4 Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações,	EF35EF08P4 Vivenciar estratégias e resolver desafios na execução de elementos básicos da ginástica geral para composição de apresentações coletivas, reconhecendo suas		

Ginásticas	acrobacias, com e sem material).	potencialidades e de seus colegas e buscando superar os limites individuais e coletivos com estratégias solidárias e inclusivas.		
	5º ano			
	EF35EF07P5 Experimentar e fruir, de forma coletiva, a partir de estratégias inovadoras e princípios inclusivos, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), criando e executando composições e coreografias que expressem sincronia, harmonia e técnica.	EF35EF08P5 Planejar e utilizar estratégias inovadoras e inclusivas para resolver desafios na produção e execução de sequências e coreografias coletivas de ginástica geral, auxiliando os colegas a superarem seus limites e a executarem movimentos, posturas e sequências, adotando procedimentos de segurança.		
Danças	3º ano			
	EF35EF09P3 Experimentar e fruir danças populares do Brasil e do mundo, incluindo as de matriz indígena, identificando os elementos que as constituem.	EF35EF10P3 Identificar os elementos constitutivos (história, ritmo, espaço, gestos, trajes típicos etc.) das danças populares do Brasil e do mundo, incluindo as de matriz indígena.	EF35EF11P3 Experimentar diversas estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, incluindo as de matriz indígena.	EF35EF12P3 Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças, buscando superá-las, por meio de estratégias solidárias, inclusivas e norteadas pelo respeito e pela empatia, nas práticas escolares e sociais.
	4º ano			
	EF35EF09P4 Experimentar e fruir danças populares do Brasil e do	EF35EF10P4 Identificar os elementos constitutivos (história, ritmo,	EF35EF11P4 Experimentar diversas estratégias para a execução de	EF35EF12P4 Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou

	mundo, incluindo as de matriz africana, identificando os elementos que as constituem.	espaço, gestos, trajes típicos etc.) das danças populares do Brasil e do mundo, incluindo as de matriz africana.	elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, incluindo as de matriz africana.	presentes no contexto das danças, buscando superá-las, por meio de estratégias solidárias, inclusivas e norteadas pelo respeito e pela empatia, nas práticas escolares e sociais.
Danças	5º ano			
	EF35EF09P5 Recriar, a partir de princípios inclusivos, danças populares do Brasil e do mundo, incluindo as afro-brasileiras e as matrizes indígenas e africanas, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	EF35EF10P5 Identificar e comparar os elementos constitutivos (história, ritmo, espaço, gestos, trajes típicos etc.) em danças populares do Brasil e do mundo, incluindo as afro-brasileiras e as de matriz indígena e africana, reconhecendo o sentido de cada elemento na sua composição como manifestação sócio/histórica e cultural.	EF35EF11P5 Formular e utilizar estratégias inclusivas e inovadoras para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, incluindo as afro-brasileiras e as de matriz indígena e africana, buscando aprimoramento da técnica em função da estética e organizando a composição de coreografias.	EF35EF12P5 Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças comparando-as com os presentes nas demais práticas corporais, problematizando estas situações e construindo alternativas para combatê-las e superá-las nos tempos e espaços escolares e sociais.
Lutas	3º ano			
	EF35EF13P3 Experimentar e fruir os elementos constitutivos das diferentes lutas de matriz indígena.	EF35EF14P3 Vivenciar de maneira lúdica as estratégias básicas das diferentes lutas de matriz indígena.	EF35EF15P3 Identificar as características e os elementos constitutivos (história, movimentos, regras, equipamentos de proteção etc.) das lutas de matriz indígena, reconhecendo os princípios de respeito e honra presentes nestas práticas corporais, repudiando situações de injustiça e violência.	
	4º ano			
	EF35EF13P4	EF35EF14P4	EF35EF15P4	

Lutas	Experimentar e fruir os elementos constitutivos das diferentes lutas de matriz africana.	Vivenciar de maneira lúdica as estratégias básicas das diferentes lutas de matriz africana.	Identificar as características e os elementos constitutivos (história, movimentos, regras, equipamentos de proteção etc.) das lutas de matriz africana, reconhecendo os princípios de respeito e honra presentes nestas práticas corporais, repudiando situações de injustiça e violência.	
	5º ano			
	EF35EF13P5 Recriar os elementos constitutivos das diferentes lutas afro-brasileiras e as de matriz indígena e africana, a partir de princípios inclusivos.	EF35EF14P5 Planejar e utilizar estratégias básicas, de forma inovadora e inclusiva, das lutas afro-brasileiras e as de matriz indígena e africana, reconhecendo e respeitando o colega como oponente, valorizando e cumprindo as regras e as normas de segurança.	EF35EF15P5 Identificar e comparar as características e os elementos constitutivos (história, movimentos, regras, materiais e equipamentos de proteção etc.) das lutas de matriz indígena e africana e as afro-brasileiras, valorizando e incorporando os princípios de respeito e honra presentes nestas práticas corporais, repudiando situações de injustiça e violência.	

Fonte: Elaborado pela autora com base no CRMG (2018, p. 360)

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DOS DIÁRIOS ELETRÔNICOS DIGITAIS DAS TURMAS SELECIONADAS

DED da turma 3º Reg1 do turno da manhã do ano de 2022

1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Apresentação, combinados e brincadeira de acolhimento	LTS- atividade ministrada pela professora regente ou eventual	Atividades rítmicas e expressivas.	Introdução à ginástica
Colorir capa do envelope de atividades de educação física	LTS - atividade ministrada pela professora regente ou eventual	Atividades rítmicas e expressivas.	Introdução à ginástica
Jogos e brincadeiras: jogo dos passes	LTS - atividade ministrada pela professora regente ou eventual	Atividades rítmicas e expressivas.	Atividades fundamentos da ginástica
Jogos e brincadeiras: pique ameba	Jogos e brincadeiras: revisão	Atividades rítmicas e expressivas.	Atividades fundamentos da ginástica
Jogos e brincadeiras: relógio e direita/esquerda	Jogos e brincadeiras: revisão	Atividades rítmicas e expressivas.	Vivenciando movimentos ginásticos (equilíbrio/flexibilidade)
Jogos e brincadeiras: atividade escolhida pelos alunos	Esportes: atletismo - o que é? Quais são as modalidades?	Atividades rítmicas e expressivas.	Vivenciando movimentos ginásticos (equilíbrio/flexibilidade)

Jogos e brincadeiras: batatinha 1,2,3 e pato pato ganso	Esportes: atletismo - corrida livre e corrida com barreiras	Atividades rítmicas e expressivas.	Vivenciando movimentos ginásticos (apoio/locomção)
Jogos e brincadeiras: queimada	Esportes: atletismo - corrida de vezamento	Atividades rítmicas e expressivas.	Lutas - jogos de oposição
Jogos e brincadeiras: pega cone	Esportes: atletismo - registro escrito	Introdução e conhecimento de ritmo e movimento	Jogos de oposição - ataque e defesa
Jogos e brincadeiras: queimada	Esportes: atletismo - salto em altura e salto em distância	Atividades ritmo e movimento - percussão corporal	Jogos de oposição – desequilíbrios
Jogos e brincadeiras: futebol de tampinha	Esportes: atividade escolhida pelos alunos	Atividades rítmicas e expressivas.	LTS - atividade ministrada pela professora regente ou eventual
Folga eleitoral - atividade ministrada pela professora regente ou eventual	Esportes: atletismo - lançamento de dardo	Atividades rítmicas e expressivas.	LTS - atividade ministrada pela professora regente ou eventual
Folga eleitoral - atividade ministrada pela professora regente ou eventual	Esportes: atletismo - lançamento de dardo	Atividades rítmicas com cantigas de roda	Trabalhando futebol (copa do mundo)
Folga eleitoral - atividade ministrada pela professora regente ou eventual	Folga eleitoral - atividade ministrada pela professora regente ou eventual	Dinâmicas rítmicas expressivas/ coordenação	Trabalhando futebol - copa do mundo
Jogos e brincadeiras: corre cotia e batatinha quente	Esporte: diferenças entre esporte de	Brincadeiras rítmicas/lateralidade	Trabalhando futebol - copa do mundo

	marca e esporte de precisão		
Jogos e brincadeiras: morceguinho, morceção! Que horas são?	Esporte: jogo de precisão	Atividades rítmicas / atenção - concentração	Trabalhando futebol - copa do mundo
Jogos e brincadeiras: pular elástico	Esporte: jogo de precisão	Brincadeiras com movimentos expressivos com música	Revisão – conteúdos
Jogos e brincadeiras: pular elástico	Esporte: jogo de precisão	Atividades rítmicas com objetos/sons	Revisão – conteúdos
Jogos e brincadeiras: avaliação	Esporte: revisão		
Jogos e brincadeiras: revisão	Esporte: revisão		
Jogos e brincadeiras: revisão			

Fonte: Elaborada pela autora a partir do DED (2025)

DED da turma 3º Reg4 do turno da tarde do ano de 2022

1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Apresentação, combinados e brincadeira de acolhimento	LTS - atividade ministrada pela professora regente ou eventual	Aula ministrada pela professora eventual	Aula livre
Colorir capa do envelope de atividades de educação física	LTS - atividade ministrada pela professora regente ou eventual	Aula ministrada pela professora eventual	Aula livre
Jogos e brincadeiras: jogo dos passes	LTS - atividade ministrada pela	Aula ministrada pela professora eventual	Aula livre

	professora regente ou eventual		
Jogos e brincadeiras: pique ameba	Jogos e brincadeiras: revisão	Aula ministrada pela professora eventual	Aula livre
Jogos e brincadeiras: reloginho e direita/esquerda	Jogos e brincadeiras: revisão	Aula ministrada pela professora eventual	JOM
Jogos e brincadeiras: atividade escolhida pelos alunos	Esportes: atletismo - o que é? Quais são as modalidades?	Aula ministrada pela professora eventual	JOM
Jogos e brincadeiras: batatinha 1,2,3 e pato pato ganso	Esportes: atletismo - corrida livre e corrida com barreiras	Aula ministrada pela professora eventual	JOM
Jogos e brincadeiras: queimada	Esportes: atletismo - corrida de revezamento	Ginástica	JOM
Jogos e brincadeiras: pega cone	Esportes: atletismo - registro escrito	Ginástica	JOM
Jogos e brincadeiras: queimada	Esportes: atletismo - salto em altura e salto em distância	Ginástica	JOM
Jogos e brincadeiras: futebol de tampinha	Esportes: atividade escolhida pelos alunos	Ginástica	Aula lecionada pela professora regente
Folga eleitoral - atividade ministrada pela professora regente ou eventual	Esportes: atletismo - lançamento de dardo	Ginástica	JOM
Folga eleitoral - atividade ministrada	Esportes: atletismo - lançamento de dardo	Ginástica	JOM

pela professora regente ou eventual			
Folga eleitoral - atividade ministrada pela professora regente ou eventual	Folga eleitoral - atividade ministrada pela professora regente ou eventual	Ginástica	JOM
Jogos e brincadeiras: corre cotia e batatinha quente	Esporte: diferenças entre esporte de marca e esporte de precisão	Ginástica	JOM
Jogos e brincadeiras: morceguinho, morcegão! Que horas são?	Esporte: jogo de precisão	Aula livre	Esportes
Jogos e brincadeiras: pular elástico	Esporte: jogo de precisão	Aula livre	Esportes
Jogos e brincadeiras: pular elástico	Esporte: jogo de precisão	Lutas	Recreação
Jogos e brincadeiras: avaliação	Esporte: revisão	Lutas	Recreação
Jogos e brincadeiras: revisão	Esporte: revisão	Lutas	
Jogos e brincadeiras: revisão		Lutas	

Fonte: Elaborada pela autora a partir do DED (2025)

DED da turma 4º Reg1 do turno da manhã do ano de 2023

1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Apresentação professora-alunos. Combinados da turma	Aula livre com observação da turma quanto a divisão do espaço e resolução de conflitos.	Aula livre com observação da turma quanto a co-participação e divisão do espaço.	Gincana da semana da criança: brincadeiras variadas.

Esquema corporal: pega cone.	Introdução ao conteúdo de esportes: tipos de esportes.	Jogos de tabuleiro em sala.	Introdução ao conteúdo de lutas: conceitos e tipos.
Explicação sobre os conteúdos da educação física e introdução do conteúdo de jogos e brincadeiras. Brincadeira popular: queimada	Esportes de marca. Atletismo (corridas)	Introdução ao conteúdo de dança. Conversa sobre o ritmo. Pular corda	Capoeira: luta ou dança? Histórico e movimento base - ginga
Brincadeiras populares: piques	Esporte de marca: atletismo (saltos)	Brincadeiras de mão: bate mão, abc, pikachu, soco soco bate bate	Capoeira: movimento de esquiva (cocorinha) e golpes frontais (benção e martelo)
Brincadeiras tradicionais: chicotinho queimado	Atletismo: corrida de revezamento (4x100)	Brincadeira rítmica: ram sam sam e yapo	Capoeira: floreios. Roda de capoeira
Brincadeiras tradicionais: telefone sem fio e mamãe da rua.	Atletismo: salto em altura	Fraseologia: contando os tempos musicais	Luta: jogo de oposição: mini sumô.
Brincadeiras tradicionais: boca de forno (mestre mandou)	Esporte de marca- atletismo (lançamento de dardo)	Brincadeira rítmica: dona tartaruga	Aula livre: observação dos alunos quanto a divisão do espaço e tempo.
Brincadeiras tradicionais:	Esporte de marca- atletismo	(Re)conhecendo os ritmos musicais:	Pega rabinho (individual)

coelhinho sai da toca e alerta cor.	(lançamento de disco)	batata quente musical	
Brincadeiras tradicionais: mamãe posso ir e batatinha frita 1,2,3	Esporte de invasão: conceitos e exemplos.	Brincadeira rítmica: abc dos copos	Pega rabinho (duplas)
Brincadeiras tradicionais: ponte do rio vermelho e pato ganso	Esporte de invasão: basquete	Aula livre com observação quanto à coparticipação dos alunos	Ginástica: introdução ao conteúdo. Conceitos e tipos.
Classificações dos jogos. Jogos de agôn: abelha rainha	Esporte de invasão: basquete	Vídeo sobre as danças típicas de cada região	Ginástica: movimentos básicos - vela, ponte e avião.
Jogos de sorte: corrida jokepo.	Esportes de precisão: boliche e tiro ao alvo.	Atividade rítmica usando tampinhas	Ginástica: tipos de saltos - esticado, afastado e grupado
Jogos de mimicry e inlx.	Esporte de precisão: golfe e derruba lata	Brincadeira rítmica: amarelinha africana	Ginástica: rolamentos - cambalhota e estrelinha
Jogos e brincadeiras: brincadeiras indígenas: corrida do saci e arranca mandioca	Esporte de rede e parede: conceitos e exemplos. Peteca	Brincadeira rítmica: amarelinha africana - variações	Ginástica: atividades circenses (equilíbrio)
Jogos e brincadeiras: brincadeiras indígenas: peteca e cama de gato	Esporte de rede e parede: peteca	Maculelê: histórico e principais elementos (capoeira)	Aula livre com observação dos alunos quanto à co-participação
Jogos e brincadeiras: brincadeiras	Esporte de rede e parede: peteca.	Registro em sala sobre o conteúdo de dança	Ginástica: atividade circense (malabarismo)

africanas: mamba e pegue a cauda			
Jogos e brincadeiras: brincadeiras africanas: terra-mar e saltando o feijão	Esportes de rebater (taco e campo): conceitos e exemplos.	Aula dada pela professora eventual - "livre"	Ginástica rítmica: apresentação dos aparelhos e vivência
Jogos e brincadeiras: jogos cooperativos	Revisão sobre os tipos de esporte e vivência do mais votado pela turma.	Aula dada pela professora eventual - "livre"	Registro em sala de aula - luta
Registro em sala de aula sobre o conteúdo de jogos e brincadeira	Registro em sala sobre o conteúdo de esportes.	Aula dada pela professora eventual - "livre"	Registro em sala de aula - ginástica
	Festa julina com brincadeiras e músicas temáticas.	Gincana da semana da criança com brincadeiras diversas	Brincadeiras de livre interesse com a bola, corda, peteca e bambolês.
			Confraternização com os alunos – encerramento

Fonte: Elaborada pela autora a partir do DED (2025)

DED da turma 4º Reg4 do turno da tarde do ano de 2023

1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Jogos e brincadeiras populares	Jogos cooperativos	Atletismo (corridas)	Esportes
Jogos e brincadeiras populares	Jogos cooperativos	Atletismo	Esportes
Jogos e brincadeiras populares	Jogos cooperativos	Atletismo (saltos)	Esportes
Jogos e brincadeiras indígenas	Jogos cooperativos	Atletismo (saltos)	Esportes

Jogos e brincadeiras indígenas	Jogos cooperativos	Danças	Esportes
Jogos e brincadeiras populares	Jogos cooperativos	Danças	Esportes
Jogos e brincadeiras populares	Jogos cooperativos	Danças e ritmos	Esportes
Jogos e brincadeiras populares	Jogos cooperativos	Atletismo (saltos)	Aula livre
Jogos e brincadeiras indígenas	Jogos cooperativos	Ritmos	Jogos colaborativos
Jogos e brincadeiras indígenas	Jogos cooperativos	Atletismo (saltos)	Esportes
Jogos e brincadeiras populares	Jogos e esportes	Avaliação física	Esportes
Jogos e brincadeiras indígenas	Jogos e esportes	Avaliação física	Esportes
Jogos e brincadeiras indígenas	Jogos e esportes	Ritmos e danças	Esportes
Jogos populares	Jogos e esportes	Ritmos e danças	Esportes
Jogos e brincadeiras indígenas	Jogos e esportes – jogo da velha	Ritmos e danças	Esportes
Jogos e brincadeiras indígenas	Aula livre	Lutas	Esportes
Jogos e brincadeiras de origem indígenas	Aula livre	Lutas	Esportes
Jogos e brincadeiras de matriz indígenas	Atletismo (lançamentos)	Lutas	Esportes colaborativos
Jogos e brincadeiras indígenas	Atletismo (lançamentos)	Lutas	Esportes/brincadeiras
Jogos e brincadeiras populares			

Jogos e brincadeiras indígenas			
-----------------------------------	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora a partir do DED (2025)

DED da turma 5º Reg1 do turno da manhã do ano de 2024

1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Atividades de acolhimento	Ginástica – equilíbrio estático	Lúdico luta	Livre
Atividades de acolhimento	Ginástica – equilíbrio	Aula	Introdução
Introdução à disciplina	Ginástica – equilíbrio dinâmico	Aula	Introdução e vivência
Conteúdos da educação física	Equilíbrio dinâmico	Aula	Aula
Alongamentos	Ginástica dinâmica	Aula	Aula
Aquecimentos	Equilíbrio com rolo	Aula	Ritmo
Atividades de agilidade	Atividades desportivas mistas	Aula	Ritmo passa copo
Jogos de tabuleiro	Ginástica – saltos	Aula	Ritmo tampinha
Jogos e brincadeiras – agrupamento	Atividades desportivas mistas	Fundamentos básicos da ginástica	Ritmo
Jogos e brincadeiras – tempo de reação	Ginástica – saltos	Ginástica	Ritmo yapo
Jogos e brincadeiras – pique bandeira	Aula livre	Complemento “ginástica”	Livre
Aula livre	Atividades desportivas mistas	Saltos ginástica	Livre
Atividades de coordenação motora	Ginástica mista	Giros “ginástica”	Ritmo
Jogos e brincadeiras – boliche humano	Ginástica mista	Giros	Introdução luta

Atividades de equilíbrio e precisão	Ginástica – rolamentos	Corrida	Pega rabinó
Jogos e brincadeiras – jogos pré desportivos	Ginástica – rolamentos	Corrida	Livre
Jogos de cooperação		Atividade de cabo de força	Jogos de oposição
Jogos de tabuleiro		Livre	Jogos de oposição
Saltos		Introdução capoeira	Jogos de oposição
Jogos e brincadeiras regionais		Contando com instrumentos capoeira	Jogos
Aula livre		Atividade lúdica luta	Livre
Jogos e brincadeiras – brincadeiras com corda			

Fonte: Elaborada pela autora a partir do DED (2025)

DED da turma 5º Reg4 do turno da tarde do ano de 2024

1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Jogos e brincadeiras	Aula livre	Esportes de rede e parede	Jogos adaptados (vôlei sentado)
Jogos e brincadeiras	Avaliação	Basquete	Jogos adaptados (vôlei sentado)
Jogos e brincadeiras	Construção das regras e conversa sobre avaliação	Aula livre	Semana de gincana
Jogos e brincadeiras	Atletismo (lançamentos)	Aula livre	Semana de gincana
Jogos e brincadeiras	Esportes	Aula livre	Jogos e brincadeiras
Jogos e brincadeiras	Esportes	Olimpíadas	Jogos e brincadeiras

Jogos e brincadeiras	Esportes	Olimpíadas	Aula livre
Jogos e brincadeiras	Atletismo salto em altura	Basquete	Esporte adaptado (futebol de cego)
Jogos e brincadeiras	Vôlei, saque e passe	Basquete	Esporte adaptado (goalball)
Jogos e brincadeiras	Jogos de rede e parede (voleibol)	Basquete	Jogos e brincadeiras
Jogos e brincadeiras	Sports: queimada e suas regras. Futsal: passe, drible e defesa	Basquete	Jogos e brincadeiras
Jogos e brincadeiras	Sports: queimada e suas regras. Futsal: passe, drible e defesa	Handebol	Jogos de tabuleiro
Jogos e brincadeiras	Atletismo (saltos)	Aula livre	Montagem de bolas de bocha e malabares
Jogos e brincadeiras	Atletismo (lançamentos)	Handebol	Circo (malabares)
Jogos e brincadeiras	Aula livre	Handebol	Jogos e brincadeiras
Práticas de aventura	Rede e parede (peteca)	Handebol	Jogos e brincadeiras
Práticas de aventura	Rede e parede	Handebol	Jogos e brincadeiras
Jogos e brincadeiras	Jogos de invasão (basquete)	Aula livre	Jogos e brincadeiras
Jogos e brincadeiras		Jogos paralímpicos	Jogos e brincadeiras
Jogos e brincadeiras		Jogos paralímpicos (corridas)	Aula livre
Jogos e brincadeiras		Aula livre	

Fonte: Elaborada pela autora a partir do DED (2025)

APÊNDICE D – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

1. Como foi a sua trajetória profissional até o momento? Quais experiências contribuíram para seu desenvolvimento na área?
2. Qual instituição você se formou e em que ano?
3. Possui alguma pós-graduação? Em qual área?
4. Há quanto tempo trabalha com a Educação Física Escolar?
5. Você é efetivo ou contratado na escola?
6. Há quanto tempo trabalha nessa escola e com quais turmas você trabalhou?
7. Tem outro cargo? Qual a sua carga horária semanal de trabalho?
8. Qual a sua opinião sobre a importância da Educação Física na formação do aluno?
9. Como você define planejamento pedagógico?
10. Você costuma planejar suas aulas, em casa, sozinho ou coletivamente com os demais professores na escola?
11. A escola organiza algum momento para um planejar coletivo entre todos os professores? Há um planejamento comum entre os diferentes turnos escolares?
12. Como você organiza o seu planejamento? Semanalmente, mensalmente ou por bimestre?
13. Você possui orientação das especialistas da escola para a realização desses planejamentos? Se sim, qual seria essa orientação?
14. Quais documentos você se referencia para realizar seus planejamentos? Consulta outras fontes?
15. A BNCC e o CRMG orientam seu planejamento? Se sim, de que forma?
16. Você busca alguma orientação no PPP da escola para a realização do seu planejamento? Se sim, qual?
17. Segundo os diretrizes curriculares desses documentos, a Educação Física está integrada à área de linguagens. Qual a sua compreensão sobre essa diretriz? E quais objetivos você considera que devam ser alcançados?
18. Sendo a EF da área das linguagens, como é feita essa abordagem em seus planejamentos?
19. Como é feita a escolha dos eixos temáticos em seus planejamentos? Você possui autonomia na seleção e sequência pedagógica?

20. Você segue alguma abordagem pedagógica específica da EF?
21. Existe algum fator(es) na escola que você acredita que influenciem o seu planejamento?
22. Você tem o costume de realizar uma avaliação do seu planejamento? Se sim, como é feito?
23. Existe algum momento em que você explique esse planejamento aos pais dos seus alunos?

Se sim, como é feito?

Você tem alguma consideração que acha importante sobre o processo de planejamento da sua escola ou algo que gostaria que mudasse?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS SUPERVISORAS:

1. Como foi a sua trajetória profissional até o momento? Quais experiências contribuíram para seu desenvolvimento na área?
2. Há quanto tempo trabalha com supervisão escolar?
3. Qual instituição você se formou e em que ano?
4. Possui alguma pós-graduação? Em qual área?
5. Há quanto tempo trabalha nessa escola e quais turmas você supervisiona?
6. Qual a sua opinião sobre a importância da Educação Física na formação do aluno?
7. Como você define planejamento pedagógico?
8. Como você avalia o planejamento dos professores de Educação Física nessa escola?
9. Como acontece o processo de supervisão do planejamento das disciplinas na escola? Há momentos de encontros específicos para cada professor de Educação Física?
10. Como é orientado esse processo de planejamento dos professores de EF? Eles precisam recorrer a algum documento?
11. Qual a importância da BNCC e do CRMG no planejamento dos professores de EF? E o PPP da escola, possui alguma orientação para esses mesmos professores?
12. São realizadas reuniões coletivas de planejamento entre os professores da escola? Se sim, como ocorrem?
13. Existe a conferência se os planejamentos dos professores de EF estão de acordo com as diretrizes curriculares estabelecidas pelos documentos norteadores?
14. Possui algum momento no qual ocorre uma avaliação desse planejamento junto aos professores EF?
15. Você acredita que a disciplina de Educação Física requer alguma demanda específica para construção dos seus planejamentos?

16. Você tem alguma consideração que acha importante sobre o processo de planejamento da sua escola ou algo que gostaria que mudasse?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O DIRETOR ESCOLAR:

1. Como foi a sua trajetória profissional até o momento? Quais experiências contribuíram para seu desenvolvimento na área?
2. Há quanto tempo está desempenhando a função de diretor escolar?
3. Qual instituição você se formou e em que ano?
4. Possui alguma pós-graduação? Em qual área?
5. Há quanto tempo trabalha nessa escola?
6. Qual a sua opinião sobre a importância da Educação Física na formação do aluno?
7. Como você define planejamento pedagógico?
8. Como você avalia o planejamento dos professores de Educação Física nessa escola?
9. Como acontece o processo de supervisão do planejamento das disciplinas na escola?
10. Como é orientado esse processo de planejamento dos professores de Educação Física? Eles precisam recorrer a algum documento?
11. Qual a importância da BNCC e do CRMG no planejamento dos professores de EF? E o PPP da escola, possui alguma orientação para esses mesmos professores?
12. Possui algum momento no qual ocorre uma avaliação desse planejamento junto aos professores de EF?
13. A gestão escolar destina tempo e espaços específicos durante o ano letivo para a construção do planejamento? Enquanto gestor como que organiza essa demanda?
14. São realizadas reuniões coletivas de planejamento entre os professores da escola? Se sim, como ocorrem?
15. Você acredita que a disciplina de Educação Física requer alguma demanda específica para construção dos seus planejamentos?
16. Você tem alguma consideração que acha importante sobre o processo de planejamento da sua escola ou algo que gostaria que mudasse?