

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Prática pedagógica de professores de Educação Física atuantes na educação básica: elementos reflexivos acerca da multidimensionalidade da didática

José Victor Arêdes Façanha
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

JOSÉ VICTOR ARÊDES FAÇANHA

Prática pedagógica de professores de Educação Física atuantes na educação básica: elementos reflexivos acerca da multidimensionalidade da didática

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Jairo Antonio da Paixao

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

F137p
2026

Façanha, José Víctor Arêdes, 1982-
Prática pedagógica de professores de Educação Física
atuantes na educação básica: elementos reflexivos acerca da
multidimensionalidade da didática / José Víctor Arêdes Façanha.
– Viçosa, MG, 2026.

1 dissertação eletrônica (92 f.)

Inclui apêndice.

Orientador: Jairo Antônio da Paixão.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2026.

Referências bibliográficas: f. 77-88.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2026.433>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professores de educação física - Formação - Muriaé
(MG). 2. Educação física - Muriaé (MG) - Estudo e ensino.
I. Paixão, Jairo Antônio da, 1967-. II. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 370.71

JOSÉ VICTOR ARÊDES FAÇANHA

Prática pedagógica de professores de Educação Física atuantes na educação básica: elementos reflexivos acerca da multidimensionalidade da didática

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 29 de maio de 2026.

Assentimento:

José Victor Arêdes Façanha
Autor

Jairo Antonio da Paixao
Orientador

Essa dissertação foi assinada digitalmente pelo autor em 23/07/2026 às 16:28:26 e pelo orientador em 23/07/2026 às 16:34:02. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **7TVO.A18U.201Y** e clique no botão 'Validar documento'.

Dedico este estudo aos meus pais, José Maria e Sônia (in memoriam), por todo amor, ensinamentos e valores que contribuíram para minha formação pessoal e humana. À minha esposa, Geralda, pelo companheirismo, apoio e compreensão ao longo desta trajetória. Aos meus filhos, Davi, Arthur e Heitor, fonte de inspiração, amor e motivação para seguir sempre em frente.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força, sabedoria e perseverança concedidas ao longo desta caminhada, tornando possível a concretização deste trabalho.

Ao meu orientador, Professor Dr. Jairo Antônio da Paixão, expresso minha sincera gratidão pela orientação, dedicação, paciência e pelos valiosos conhecimentos compartilhados durante todo o desenvolvimento desta pesquisa. Sua contribuição foi fundamental para minha formação acadêmica e para a realização desta dissertação. À Universidade Federal de Viçosa MG (UFV) e ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), pela oportunidade de crescimento acadêmico e profissional, bem como pelo compromisso com a produção do conhecimento e a formação de pesquisadores.

Não poderia deixar de agradecer, à minha colega de curso, Daisy Irias, pela amizade e por estar sempre à disposição nos momentos em que precisei de ajuda durante esta caminhada.

RESUMO

FAÇANHA, José Victor Arêdes, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2026. **Prática pedagógica de professores de Educação Física atuantes na educação básica: elementos reflexivos acerca da multidimensionalidade da didática.** Orientador: Jairo Antonio da Paixao.

Tradicionalmente ao longo da história, a Educação Física teve suas práticas centradas no desempenho motor e no rendimento físico dos alunos. Em meados da década de 1980, com o fim do regime militar no Brasil e o início do processo de redemocratização, estimularam-se intensos questionamentos sobre a educação com viés tecnicista e autoritário prevalecente até então, dando lugar a um modelo educacional de ensino crítico e autonomia pedagógica. Sob essa ótica, é importante destacar a didática multidimensional defendida por Candau, que considerava o processo ensino aprendizagem a partir das dimensões humana, político-social e técnica. No campo da Educação Física, o Movimento Renovador, ampliou a função da disciplina no processo de formação do aluno no decorrer da educação básica. Neste contexto, a presente Dissertação, teve como objetivo, analisar aspectos inerentes à multidimensionalidade do processo de ensino aprendizagem presentes na prática pedagógica de professores de Educação Física atuantes em escolas da educação básica localizadas na cidade de Muriaé, MG. A pesquisa foi conduzida a partir dos pressupostos de uma abordagem qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevista semiestruturada e observações de aulas. O grupo amostral consistiu de 09 professores (04 mulheres e 05 homens) licenciados em Educação Física, atuantes na educação básica pública. A análise dos dados mostrou que a prática pedagógica dos professores de Educação Física, evidencia a integração das dimensões humana, político-social e técnica no processo de ensino aprendizagem. A dimensão humana consolidou-se nas relações interpessoais construídas entre professores e alunos, fundamentadas na afetividade, no acolhimento, no respeito, na escuta sensível e no diálogo. Na dimensão político-social, observou-se que a Educação Física tem sido utilizada como espaço de reflexão crítica. A abordagem de temas, como desigualdade de gênero, preconceito, racismo, violência, diversidade cultural, direitos sociais e inclusão, evidencia o compromisso dos professores com uma educação voltada para a transformação social. Já na dimensão técnica, constatou-se que ela permanece desempenhando papel fundamental na organização do trabalho pedagógico, especialmente no planejamento das aulas, na definição das metodologias de ensino e nos processos de avaliação. Entretanto, percebe-se um afastamento das

práticas estritamente tecnicistas, tradicionalmente centradas apenas no desempenho motor e no rendimento físico dos alunos. Observou-se ainda que os professores, embora reconheçam a importância das avaliações como instrumento de acompanhamento e feedback sobre os conteúdos desenvolvidos, atribuem maior relevância à participação, ao engajamento e ao progresso individual dos alunos no decorrer das aulas. Assim, a Educação Física escolar consolida-se como um importante espaço de formação humana, cultural e cidadã, capaz de promover não apenas o desenvolvimento motor, mas também a construção de valores, a consciência crítica e o fortalecimento das relações sociais. Espera-se que os resultados e a discussão apresentados na dissertação, possam contribuir para a reflexão acerca das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física na educação básica no contexto atual.

Palavras-chave: Educação Física escolar; dimensões da didática; ensino aprendizagem

ABSTRACT

FAÇANHA, José Victor Arêdes, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, May, 2026. **Pedagogical practice of Physical Education teachers working in basic education: reflective elements on the multidimensionality of didactics.** Adviser: Jairo Antonio da Paixao.

Traditionally, throughout history, Physical Education practices have been centered on students' motor performance and physical achievement. In the middle of 1980s, with the end of the military regime in Brazil and the beginning of the redemocratization process, intense questioning emerged regarding the technician and authoritarian educational model that had prevailed until then, giving way to an educational approach based on critical teaching and pedagogical autonomy. From this perspective, it is important to highlight the multidimensional didactics proposed by Vera Maria Candau, which understands the teaching-learning process through the human, political-social and technical dimensions. In the field of Physical Education, the Renewal Movement expanded the role of the discipline in the student's educational process throughout basic education. In this context, the present research aimed to analyze aspects related to the multidimensionality of the teaching-learning process present in the pedagogical practices of Physical Education teachers working in basic education schools located in Muriaé, Minas Gerais. The research was conducted based on the assumptions of a qualitative approach. Semi-structured interviews and classroom observations were used as data collection instruments. The sample group consisted of nine teachers (four women and five men), all holding degrees in Physical Education and working in public basic education schools. Data analysis showed that the pedagogical practices of Physical Education teachers demonstrate the integration of the human, political-social and technical dimensions in the teaching-learning process. The human dimension was consolidated through interpersonal relationships established between teachers and students, based on affection, welcoming, respect, sensitive listening, and dialogue. Regarding the political-social dimension, it was observed that Physical Education has been used as a space for critical reflection. The discussion of topics such as gender inequality, prejudice, racism, violence, cultural diversity, social rights and inclusion demonstrates the teachers' commitment to education aimed at social transformation. Concerning the technical dimension, it was found that it still plays a fundamental role in the organization of pedagogical work, especially in lesson planning, the definition of teaching methodologies and assessment processes. However, there is a noticeable distancing from strictly technician practices,

traditionally focused only on students' motor performance and physical achievement. It was also observed that, although teachers recognize the importance of assessments as tools for monitoring and providing feedback on the developed content, they place greater value on students' participation, engagement and individual progress throughout the classes. Thus, school Physical Education is consolidated as an important space for human, cultural and civic education, capable of promoting not only motor development, but also the construction of values, critical awareness and the strengthening of social relationships. It is expected that the results and discussions presented in this research may contribute to reflections on the pedagogical practices of Physical Education teachers in basic education within the current context.

Keywords: School Physical Education; dimensions of didactics; teaching-learning process

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Problema e as questões de investigação.....	12
1.2 Justificativa.....	14
1.3 Objetivo geral.....	15
1.3.1 Objetivos específicos.....	16
2. SUPORTE TEÓRICO.....	17
2.1 Aspectos da estrutura educacional a partir de Comenius.....	17
2.1.2 O processo ensino aprendizagem a partir da perspectiva crítica de educação.....	22
2.1.3 A multidimensionalidade do processo ensino aprendizagem.....	27
2.1.4 Educação Física e o surgimento de propostas metodológicas críticas de ensino.....	33
3. METODOLOGIA.....	39
3.1 Caracterização da pesquisa e instrumentos utilizados.....	39
3.1.2 Universo da pesquisa.....	39
3.1.3 Participantes da pesquisa.....	39
3.1.4 Procedimentos adotados para a coleta dos dados.....	41
3.1.5 Instrumento para a coleta de dados.....	41
3.1.6 Análise de dados.....	41
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	43
4.1 Dimensão humana.....	43
4.2 Dimensão político-social.....	52
4.3 Dimensão técnica.....	62
5. CONCLUSÃO.....	74
6. REFERÊNCIAS.....	77
7. APÊNDICES.....	89
7.1 Roteiro da entrevista.....	89
7.1.2 Roteiro para observações das aulas.....	92

1. INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade da década de 1980, com o advento do Movimento Renovador da Educação Física, as discussões e as produções acadêmicas no campo sociocultural da disciplina têm impulsionado um processo de reflexão e de reconfiguração desse componente curricular na Educação Básica (Darido, 2003; Kunz, 2004; Soares *et al.*, 2012; Betti, 2009; Brach, 2010). Comumente, essas produções destacam essa disciplina como um componente curricular.

Desde então, outros eventos e documentos oficiais têm corroborado e reforçado essa perspectiva no âmbito da Educação Física, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, a partir do ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual tem impulsionado um processo de reflexão e reconfiguração desse componente curricular na Educação Básica.

Ao longo da história, as práticas pedagógicas aplicadas ao sistema educacional brasileiro foram fortemente influenciadas por importantes filósofos e educadores e, entre eles, destaca-se Jan Amos Komensky, também conhecido como Comenius. No século XVII, o pensador contrapôs a rigidez do sistema de ensino tradicional, propondo uma visão de escola como um espaço democrático, alegre e humano (Pimenta; Anastasiou, 2002).

Considerado o fundador da didática educacional, na obra intitulada *Didática Magna*, publicada em 1632, Comenius, defendia uma educação acessível a todos, baseada na integração entre teoria e prática, observação e experimentação, visando à formação de indivíduos autônomos e capazes de transformar a realidade social (Costa, 2004).

Entre o final do século XVIII e o início do século XIX, o sistema educacional brasileiro passou por discussões sobre organização escolar, originando a *Escola de Improviso*, modelo educacional precário e de baixo custo, marcado pela reduzida carga horária e pelas limitações da infraestrutura escolar (Barbanti, 1977).

Segundo Mattos (1994), havia preocupação em organizar os conteúdos escolares de forma lógica e progressiva. Nesse sentido, no final do século XIX, tornou-se necessário investir em edifícios escolares planejados de maneira integrada, considerando estrutura e espaço, com o objetivo de tornar o ensino mais eficiente e adequado aos interesses políticos, educacionais e sociais da época (Bastos; Faria Filho, 1999).

No período Republicano, houve grande investimento na construção dos *Grupos Escolares*, prédios amplos e bem estruturados, planejados para atender às demandas educacionais da época. Entretanto, a convivência entre os alunos era rigidamente controlada,

com separação entre meninos e meninas e exclusão de crianças negras, evidenciando as desigualdades sociais daquele período histórico (Bastos; Faria Filho, 1999).

Segundo Saviani (2013), apesar das mudanças no espaço e no tempo escolar para melhorar o ensino no Brasil, a didática permaneceu baseada em um modelo tradicional e instrumental, centrado na transmissão de conteúdos, na memorização e na passividade do aluno, desconsiderando seus saberes e sua cultura, além de atender aos interesses políticos e ideológicos do Estado.

Nas décadas de 1920 e 1930, o movimento *Escola Nova*, propôs uma reorganização do espaço escolar centrada nas necessidades das crianças, valorizando a convivência, a cultura e a interação social. Nesse modelo, o aluno passou a ser considerado sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, em oposição ao ensino tradicional (Romanelli, 2014).

A partir da segunda metade da década de 1980, com o fim do Regime Militar, o Brasil vivenciou um período de intensa efervescência intelectual e educacional, que influenciou diretamente as práticas pedagógicas. Nesse contexto, ocorreu uma revisão crítica da didática, buscando superar uma abordagem meramente instrumental e promover práticas educativas voltadas à transformação social (Saviani, 2007).

A proposta de uma revisão crítica da Didática, emerge com o intuito de questionar os resultados das pesquisas educacionais, visando superar as desigualdades culturais, sociais e de relações no âmbito escolar (Pimenta, 2018).

Como instituição do Estado brasileiro, a escola deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para o exercício da cidadania e para a qualificação profissional. Nesse contexto, a Educação Física também deve estar comprometida com esse projeto educativo (Brasil, 2017).

A partir da segunda metade da década de 1980, iniciou-se um debate sobre a identidade pedagógica da Educação Física, impulsionado por críticas ao modelo tradicional de ensino (Darido, 2003; Caparróz, 2001; Resende, 1994).

Segundo Caparróz (2001), as discussões sobre a Educação Física resultaram no Movimento Renovador, que promoveu uma reorganização dos princípios da Educação Física escolar e passou a questionar os paradigmas da aptidão física e do esporte predominantes nas aulas, aproximando-se das teorias críticas da educação no Brasil.

O campo progressista da Educação Física, surgiu em oposição às práticas dominantes da época, incorporando debates históricos, filosóficos e sociológicos, além de criticar o paradigma biológico e a função sociopolítica conservadora da disciplina, defendendo uma perspectiva crítica voltada à transformação social (Silva, 2020),

Na perspectiva crítica, a Educação Física fundamenta-se na Cultura Corporal de Movimento, compreendida como parte da cultura humana que deve ser apropriada pelos alunos. Nesse sentido, torna-se necessário discutir seus aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, integrando dimensões teóricas, práticas, técnicas, estéticas e artísticas no contexto escolar (Souza, 1998).

Segundo Candau (1983), a didática, na perspectiva crítica, compreende o processo de ensino aprendizagem em três dimensões: a humana, voltada aos aspectos afetivos e ao desenvolvimento individual; a técnica, relacionada às estratégias, conteúdos e avaliações do ensino; e a político-social, que analisa criticamente as finalidades e implicações da prática pedagógica, constituindo então, uma didática multidimensional.

A Educação Física no século XXI, deve promover competências para a vida e o desenvolvimento integral dos alunos, considerando suas realidades e individualidades. Nesse contexto, destaca-se a personalização multidimensional do processo de ensino como proposta pedagógica a ser considerada (Martinez, 2019).

Segundo Alvarez e Santos (2020), a Educação Física deve contribuir para a formação de alunos críticos e reflexivos, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e do “saber conviver”, por meio de práticas que favoreçam o respeito, a empatia, o diálogo e a valorização dos interesses individuais e coletivos.

Diante do exposto e considerando as significativas transformações históricas vivenciadas pelo sistema educacional brasileiro, esta dissertação, buscou investigar, de que forma o Movimento Renovador influenciou as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, atuantes na educação básica pública da cidade de Muriaé MG, assim, como identificar a presença da multidimensionalidade da didática no contexto das aulas. Compreender como as dimensões humana, técnica e político-social se articulam no cotidiano escolar, torna-se fundamental para analisar os desafios, as limitações e as possibilidades da prática docente contemporânea. Além disso, tal investigação, contribui para a reflexão acerca do papel da Educação Física na promoção de uma formação integral, crítica, participativa e cidadã dos estudantes, alinhada às demandas sociais e educacionais da atualidade.

1.1 O problema e as questões de investigação

A multidimensionalidade do processo de ensino aprendizagem dos conteúdos da Educação Física, refere-se à capacidade do professor de considerar e integrar diferentes dimensões do conhecimento e do desenvolvimento humano em suas práticas pedagógicas. Isso envolve a promoção de competências motoras, a valorização do trabalho em equipe, o estímulo

ao pensamento crítico e a reflexão sobre questões culturais e sociais relacionadas ao corpo e ao movimento. A referida perspectiva possibilita aos alunos a compreensão da Educação Física como uma disciplina que vai além da prática esportiva, conectando-a a temas relevantes para sua formação.

Para Costa (2004), durante uma aula, o professor pode abordar não apenas as regras e técnicas do esporte, mas também questões como a igualdade de gênero, o combate à discriminação e a importância de atitudes éticas dentro e fora do ambiente escolar. Essa prática amplia o olhar dos estudantes, permitindo que eles enxerguem a disciplina como uma ferramenta de transformação e também de inclusão social.

Além disso, a multidimensionalidade do processo ensino aprendizagem, também contribui para atender à diversidade de interesses, habilidades e necessidades dos alunos. Nem todos os estudantes possuem aptidões atléticas ou interesse em determinadas práticas corporais. Nesse sentido, um planejamento amplo e participativo, que leve em consideração a opinião dos estudantes na seleção dos conteúdos a serem trabalhados ao longo de um dado período letivo, pode assegurar maior engajamento por parte dos estudantes nas aulas (Melo; Pimenta, 2018).

Somado a isso, como assevera, Húngaro (2013), a aplicação de uma didática multidimensional nas aulas de Educação Física irá demandar do professor um planejamento cuidadoso, a escolha de metodologias adequadas e o uso de estratégias que reconheçam a participação e o progresso dos estudantes em diferentes dimensões. Isso reforça o papel da didática como facilitadora da efetivação dos objetivos educacionais almejados no decorrer do processo ensino aprendizagem.

Seguindo esta linha de pensamento, a proposta de investigação desta dissertação, parte dos seguintes questionamentos: O professor tem conhecimento sobre as dimensões da didática? As atividades são elaboradas respeitando a diversidade e os interesses dos alunos? As aulas possuem uma metodologia meramente instrumental? Como a multidimensionalidade se apresenta nas atividades durante as aulas? Há a predominância de uma dimensão didática em suas práticas pedagógicas cotidianas no trato dos conteúdos da Educação Física? O professor elabora atividades e/ou projetos interdisciplinares que promovam a participação e a intervenção crítico-político dos alunos nos temas que envolvam o sistema escolar e social a que estão inseridos? Como se efetiva a multidimensionalidade no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos da Educação Física pelos professores atuantes na educação básica? Existe ou não a relação entre a adoção de metodologias de ensino da Educação Física (crítica ou acrítica) com a consideração da multidimensionalidade pelos professores em suas práticas pedagógicas?

1.2. Justificativa

Durante muitos anos, a educação brasileira passou por um período em que ela era fechada em verdades absolutas de cunho tecnicista e negava a humanização, a diversidade e a multidimensionalidade, onde os estudantes eram tratados como se fossem “tábulas rasas”, nos quais não eram capazes de refletir, pesquisar e indagar, apenas reproduziam o que lhes fossem postos. O sistema educacional não enxergava os estudantes como corpos, vivos, políticos, sociais e históricos. Não considerava a interferência do seu contexto e de suas múltiplas dimensões (Oliveira; Alves, 2024).

A partir da segunda metade da década de 1980, iniciou-se um intensivo debate sobre a identidade pedagógica da Educação Física, impulsionado por críticas ao modelo tradicional de ensino. Essas discussões culminaram no chamado Movimento Renovador da Educação Física, que pode ser entendido como um movimento que representou um esforço significativo e inédito para reorganizar os princípios que orientam a Educação Física na escola (Darido, 2003; Caparróz, 2001; Resende, 1994).

Com o advento do Movimento Progressista, a disciplina passou a valorizar aspectos políticos, econômicos e sociais, essenciais para a formação cidadã (Oliveira, 1994). A partir dessas considerações, por razões de imprescindibilidade e coerência, é imperativo que a Educação Física adote uma didática multidimensional¹ defendida por Candau (1983), onde a autora define que a didática abrange o processo de ensino-aprendizagem em suas diversas dimensões: *a humana*, que se refere ao propósito do ensino; *a técnica*, que diz respeito ao saber como ensinar; *a político-social*, que questiona as razões para ensinar, envolve toda a prática pedagógica e possui aspecto crítico ao reducionismo técnico e humanístico do processo de ensino-aprendizagem.

A educação, enquanto fenômeno de múltiplas dimensões, atua sob diversas e variadas influências que produzem distintas formas de aprendizagem, afetando diretamente o processo de formação de cada indivíduo. Essas influências educacionais se inter-relacionam de maneira abrangente, complexa, contraditória e, muitas vezes, imprevisível, formando a base ideológica que constrói, modela e orienta o processo de formação humana (Franco, 2023).

¹No presente trabalho, o termo “didática multidimensional” fundamenta-se na proposição de Candau (1983) que analisa as discussões e os encaminhamentos por parte da comunidade acadêmica acerca da legitimidade epistemológica da Didática a partir da década de 1980. Sob a influência da perspectiva crítica da educação, os estudiosos no campo sentiram a necessidade de uma didática fundamental que articulava as dimensões políticas, técnicas e humanas às práticas pedagógicas. Essa didática fundamental passou a admitir a existência de uma multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem coexistindo três dimensões - técnica, humana e política. Tais dimensões exigem-se mutuamente e interpenetram-se na ambiência formal em que se faz presente o processo ensino aprendizagem.

Para que a abordagem multidimensional do processo de ensino aprendizagem da Educação Física seja eficaz, é essencial uma articulação equilibrada entre as dimensões humana, técnica e político-social, sem que uma prevaleça ou anule as outras. Neste contexto, faz-se necessário respeitar as especificidades culturais, sociais, familiares e cognitivas do aluno, além de entender suas perspectivas de futuro, interesses e visão de mundo. O desafio está em estruturar e organizar o currículo escolar com base nos "princípios" da complexidade, criticidade, profundidade e diversidade dos conteúdos relacionados à cultura corporal de movimento, na busca de uma formação de ser humano capaz de observar, entender e intervir no meio social em que este se encontra (Boscatto, 2008).

Sobretudo, a prática corporal deve ser orientada por propostas educativas que vão além da mera reprodução de movimentos padronizados, rompendo com metodologias de ensino baseadas exclusivamente na racionalidade instrumental e no saber-fazer técnico. Dessa forma, nas aulas de Educação Física, é fundamental criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências significativas, atribuam sentidos próprios às práticas e se envolvam profundamente com os conhecimentos construídos (Bagnara; Boscatto, 2022).

Segundo, Franco e Pimenta (2016), a prática pedagógica da Educação Física foi marcada, ao longo da história, por oscilações entre o tecnicismo prescritivo e a reflexão crítica dos professores sobre sua aplicação em sala de aula. Esse cenário reforça a relevância de iniciativas que promovam a valorização e o aprimoramento da didática aplicada nas aulas, reconhecendo sua influência na organização e execução de práticas pedagógicas que considerem todas as dimensões do desenvolvimento humano. Assim, esta dissertação, contribui para destacar a necessidade de uma atuação docente consciente e qualificada, capaz de transformar as aulas de Educação Física em espaços significativos de aprendizagem e formação cidadã.

1.3 Objetivo geral

- Analisar aspectos inerentes à multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem presentes na prática pedagógica de professores de Educação Física atuantes em escolas da educação básica localizadas na cidade de Muriaé, MG.

1.3.1 Objetivos específicos

- Identificar se existe a predominância de uma dimensão didática, humana, técnica e político-social pelos professores em suas práticas pedagógicas cotidianas no trato dos conteúdos da Educação Física.
- Verificar se o professor elabora atividades e/ou projetos interdisciplinares que promovam a participação e a intervenção crítico-política dos alunos nos temas que envolvam o sistema sócio-escolar a que estão inseridos.
- Analisar como se efetiva a multidimensionalidade no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos da Educação Física pelos professores atuantes na educação básica.
- Verificar a existência ou não da relação entre a adoção de metodologias de ensino da Educação Física (crítica ou acrítica) com a consideração da multidimensionalidade pelos professores em suas práticas pedagógicas.

2. SUPORTE TEÓRICO

2.1 Aspectos da estrutura educacional a partir de Comenius

As práticas pedagógicas desenvolvidas e aplicadas no sistema educacional brasileiro sofreram, ao longo da história, a influência de renomados filósofos desde a antiguidade. Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), nesse processo evolutivo, com uma visão utópica, pensando a escola como espaço democrático, alegre e humano, ainda no século XVII, contrapõe o sistema de ensino tradicional pautado por sua rigidez, afirma-se a ideologia de Jan Amos Komensky “Comenius”, educador, teólogo e escritor checo, considerado o fundador da didática educacional. Comenius defendia o ensino como um processo contínuo, como forma de permitir o desenvolvimento do pensamento em detrimento da simples memorização.

Comenius era um forte combatente da desigualdade social e da discriminação. Um dos maiores representantes da tradição humanista, uma de suas contribuições para educação consiste na reestruturação e na organização dos métodos, das ciências, das línguas e das artes. Assim como descreve Gasparin (1997, p. 112), “o que chama a atenção em Comenius é o aspecto social de sua filosofia da educação, como um direito de todos em igualdade e condições”. A obra Comeniana defendia a evolução progressiva no ensino, aliando teoria à prática, observação à experimentação concreta das coisas. Para Farias *et al.* (2014, p. 18), a didática é “teoria e prática do ensino, conjugando fins e meios, propósitos e ações, objetivos, conteúdos e formas”.

Dentre suas obras, é importante destacar a Didática Magna, publicada em 1632, obra esta, que vem servir a todas as nações como o tratado sobre a arte de ensinar. Segundo Costa (2004, p.112), “A Didática Magna ou tratado da Arte de ensinar, tinha como visão, a possibilidade de ensinar tudo a todos”. Tal obra tinha o intuito de provocar inquietações com o objetivo de formar homens aptos a viver em sociedade e próximos de Deus. A Didática Magna, enfatiza que as escolas não apenas receberiam os filhos dos ricos, mas todos por igual, sem distinções. Comenius (2002) pensava uma “educação para todos” e com a colaboração de todos. Preocupava-se na formação do homem em um momento de significativas mudanças e transformações na sociedade da época.

Comenius almejava uma educação que fosse capaz de utilizar de instrumentos para formar homens capazes de intervir e transformar o meio social no qual estavam inseridos. Ele pregava, no período renascentista, uma escola que fosse interessante ao aluno, que despertasse nele o interesse e a vontade de aprender, capaz de desenvolver sua inteligência e transmitir o que foi aprendido. Segundo Gasparin (1997, p.127),

podemos dizer que ele foi capaz de fazer uma leitura da realidade em suas múltiplas e contraditórias determinações, apontando direções alternativas, questionando a educação que estava posta, buscando novos horizontes para as escolas e o processo pedagógico, expressando as ansiedades dos homens de seu tempo, contestando valores instituídos; pregando utopias, com grande coragem e determinação, como um profeta que anuncia a aurora de uma nova era (. Gasparin,1997, p.127).

Para Arruda (2007), neste contexto de democracia educacional, sua visão era de educar a criança até que ela absorvesse todo conhecimento necessário para que fosse capaz de entender sua importância social, moral e também intelectual. Comenius assegurava que, tal meta, seria contemplada por meio de uma pedagogia que abrangesse a uniformidade dos métodos, sincronização dos tempos e a graduação das etapas escolares, facilitando assim, aprendizado, evolução e entendimento por parte dos alunos em uma escala gradativa do sistema de ensino, partindo do mais simples para o mais complexo. A partir da ideologia Comeniana, surge a importância de se pensar o sistema educacional de forma a abranger seus espaços, tempos e organização.

No Brasil, o espaço e o tempo escolares, foram construídos diante os desafios para se constituir um sistema de ensino primário ou elementar que, possibilitasse atender, mesmo que minimamente, os anseios e as necessidades provenientes do desenvolvimento social e/ou as necessidades da população. Nessa perspectiva, para Viñao (1995, p.72), espaço e tempo “atuam como elementos destacados na construção sócio-histórica da realidade”.

Ainda no século XVIII, para Cardoso (1998), a construção de espaços apropriados ao ensino, assim como, a classificação de tempos de aprendizagem, não estavam atrelados somente à escola, em cumprir seu papel social que fora designado, mas, também à produção cultural e singularidade como instituição de ensino.

Acompanhando a cronologia da evolução do sistema educacional brasileiro, do final do século XVIII ao início do século XIX, percebe-se discussões acerca da distribuição dos tempos escolares, construção de metodologias pedagógicas, organização das turmas e otimização dos espaços escolares. Como resultante dessas discussões, surgiu uma proposta chamada *Escola de Improviso*. Segundo Barbanti (1977), neste sistema de ensino, as aulas eram ministradas em salas comerciais, centros maçônicos, dependências das câmaras municipais, nas sacristias das igrejas ou até mesmo nas casas dos próprios professores. Nesta época, os tempos escolares eram de quatro horas diárias divididas em dois turnos.

Segundo Bastos e Faria Filho (1999), buscando o aprimoramento da denominada *Escola de Improviso* e visando à expansão do projeto com um menor custo, a partir da segunda década do século XIX, nas cidades da colônia e, em seguida, nas inúmeras províncias do Império,

muitos intelectuais e políticos colocam em questão a necessidade e possibilidade de se criar no Brasil, um sistema escolar coletivo, pois o método individualizado adotado até então, era dispendioso e pouco eficiente.

O método coletivo/mútuo, era utilizado na Europa, considerado barato e de escolarização rápida, onde apenas um professor acompanhado de monitores poderia ensinar um grande número de aprendizes. Nessa perspectiva, os espaços escolares deveriam assegurar fluidez e mobilidade dos professores e monitores, locais específicos para pendurar cartazes e informativos dentre outras inovações inerentes ao projeto (Bastos; Faria Filho, 1999).

A propaganda da proposta do método coletivo/mútuo foi tão bem elaborada que Dom Pedro I incentivou sua utilização e, em 1827, ordenou a utilização do método em todas as escolas do Império. Para sanar os problemas espaciais, muitas vezes, eram utilizados prédios já existentes para implantação e desenvolvimento do novo método (Bastos; Faria Filho, 1999).

A lei de 15 de outubro de 1827 determinava que

em cada capital da Província haverá uma Escola de Ensino Mútuo: e naquelas cidades, vilas e locais mais populosos, em que haja edifício público, que se possa aplicar a esse método, a escola será de ensino mútuo, ficando seu professor obrigado a instruir-se na capital respectiva, dentro de certo prazo e à custa do seu ordenado, quando não tenha necessária instrução desse método (Villela, 1999, p. 150).

Em decorrente discurso sobre adaptações, organização e implantação do novo método, era presente a preocupação em associar o tempo escolar com os tempos inerentes aos aspectos sociais das crianças. Em relação à organização dos conteúdos ministrados, havia uma contundente preocupação em concretizar uma sequência lógica e gradativa das disciplinas. Sobretudo, no final do século XIX chegou-se à conclusão que, para assegurar a fluidez e evolução do método mútuo de ensino e suas implicações, era preciso investimento na construção de novos prédios pensados em sua totalidade estrutural e espacial de forma a tornar a escolarização mais eficiente, prazerosa e que atendesse aos interesses políticos, educacionais e sociais da época (Mattos, 1994).

Já no período Republicano, ficou evidente a necessidade de romper com o passado imperial. Surgia, então, forte investimento na construção de prédios monumentais construídos inicialmente em São Paulo nos anos 1890, assumindo a forma dos denominados *Grupos Escolares*. Segundo Souza (1998), “verdadeiros templos do saber” assim chamados, abarcavam em sua essência todo um conjunto de saberes de projetos políticos-educacionais que asseguravam o futuro do sistema educacional a partir das escolas seriadas.

Segundo Bastos e Faria Filho (1999), os prédios monumentais eram construídos em torno de um pátio, os banheiros eram separados do prédio escolar, mas ligados com corredores cobertos, portas e janelas enormes, museu escolar, biblioteca, sala de professores, fachadas exuberantes, salas com carteiras afixadas ao chão e espaços demarcados. Pretendia-se com esta estrutura promover nos alunos o apreço pela educação nacional e científica, valorizando a cultura e a ideologia estética. Porém, por outro lado, a sociabilidade entre as crianças era controlada por rígidas normas. Meninos e meninas não frequentavam o mesmo ambiente. Recreios separados, entradas laterais para os dois gêneros e rigoroso controle corporal durante as atividades recreativas das crianças. Mesmo com abolição da escravidão no Brasil, as crianças negras não faziam parte deste corpo discente.

Os conteúdos eram ministrados em aulas de até 25 minutos com intervalo de 10 minutos a cada três aulas e um recreio de 30 minutos e o dia escolar era de 4 horas. Distribuição dos conteúdos, organização dos horários e utilização dos espaços escolares eram rigorosamente controlados. Na primeira década do século XX, inicialmente em São Paulo e Minas Gerais, devido à demanda de matrículas, as aulas foram divididas em dois turnos: de 7 às 11 horas e de 12 às 16 horas (Bastos; Faria Filho, 1999).

Para Libâneo (2003), com todas as mudanças no tempo e nos espaços escolares em busca da melhoria do ensino brasileiro, a didática utilizada ainda era a tradicional, conhecida como instrumental. Nessa metodologia, o aluno participa do processo como uma esponja absorvendo conhecimentos preestabelecidos. A atividade de ensinar, é caracterizada como transmissão de matérias aos alunos, realização exaustiva de exercícios e memorização de fórmulas.

Esta metodologia de ensino, provoca um congelamento na capacidade criativa docente, impossibilita a relação direta entre professor e aluno impedindo o aproveitamento dos saberes e cultura no processo de ensino aprendizagem. Para Saviani (2013), o caráter instrumental da didática, tende a atender aos interesses políticos e ideológicos do Estado que servira de alicerce à manutenção de suas estruturas de poder. Nessa abordagem, a vivência e a bagagem cultural do aluno são deixadas de lado, além de não serem levados em consideração os conhecimentos prévios adquiridos em sua trajetória de vida.

De acordo com Freire (2005), assim, a educação escolar transforma-se em um canal que desemboca em saberes hierárquicos preestabelecidos pelos dispositivos legais, pelas políticas educacionais, pelas escolas e, conseqüentemente, pelos professores. Não há interesse em promover diálogo nem partilha dos conhecimentos entre docente e discente, predomina o caráter expositivo definido tradicionalmente como “ensino”. Assim, forma-se um aluno sem

capacidade de desenvolver o senso crítico e sem autonomia para tomar decisões inerentes à sua vida e ao meio em que vive.

Pode-se dizer que a evolução escolar e sua ressignificação surgem nas décadas de 1920 e 1930 com Rousseau em relação às bases para a criação do movimento *Escola Nova*, onde espaços escolares eram pensados na e para as crianças, salas de aula arejadas com boa iluminação, sala de jogos, espaços de convivência e recreativos, meninos e meninas ocupando o mesmo espaço, sala odontológica, espaços para apreço da cultura e arte (Bastos; Faria Filho, 1999).

Na Escola Nova, o aluno era visto diretamente como o agente ativo do processo de ensino aprendizagem. Nesse modelo, o aluno é um ser singular, com suas particularidades, anseios, características e estágio de desenvolvimento cognitivo. Segundo Romanelli (2014), a Escola Nova, baseia-se no princípio da renovação do ensino tradicional, aproximando o educando do centro da ação pedagógica, buscando trazer para a escola pública laicidade, gratuidade e obrigatoriedade.

Para Candau (2013), o surgimento da Escola Nova, já no final do século XIX, também conhecida como Escola Progressista, teve uma ascensão quando, em suas pesquisas críticas, observaram uma formalidade da didática de Comênius, percebendo, assim, o elo da aprendizagem entre o professor e os conteúdos. Começaria, a partir de então, uma nova forma de ensinar, colocando em foco o aluno e o objetivo de conhecimento, retirando a base do mestre conteudista. A historicidade de Comênius não descredibiliza sua didática, pelo contrário, tem-se um ganho relevante da educação por meio de sua Didática Magna, com foco na humanidade e na sociabilidade do indivíduo.

Entre avanços e retrocessos da didática aplicada no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, inúmeros acordos foram firmados com o Ministério da Educação. Em meio aos objetivos desses acordos, destaca-se um de natureza didática que consistia em “atuar sobre o processo escolar em nível de microssistema, no sentido de se melhorarem conteúdos, métodos e técnicas de ensino” (Romanelli, 1986, p. 210).

Nas décadas de 1960 e 1970, os problemas que envolviam a educação brasileira, eram tratados como estritamente técnicos. Sobre esse assunto, Veiga (2011) assevera que, com a intencionalidade de buscar a eficiência no ensino, os cursos de didática assumiram uma perspectiva tecnicista. As aulas voltam-se para os modelos sistematizados, prefixados, programados e com intuito de se alcançar objetivos em curto prazo. Nessa proposta, tem-se novamente o engessamento do trabalho docente. O professor passa a ser um mero reproduzidor de conteúdo.

2.1.2 O processo ensino-aprendizagem a partir da perspectiva crítica de Educação

No Brasil, a partir da segunda metade da década de 1980, com o fim da ditadura, iniciou-se um momento fecundo na construção da intelectualidade brasileira, bem como no âmbito educacional, repercutindo diretamente nas práticas pedagógicas. Para Candau (1992), a década de 1980 representou em sua essência uma grande evolução no pensamento da Didática no país. Foi uma época voltada à quebra de paradigmas, de negação, de buscas e de reconstrução. Notadamente a década de 1980 destacou-se pela necessidade de reorganização das práticas educativas. Para Saviani (2007, p. 400), “uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem”. Para o autor, surgia, naquele momento histórico, a necessidade de construir pedagogias que favorecessem aos dominados e não mais aos dominantes.

Tem-se um momento de perplexidade, de anúncio e de denúncia. A Didática inicia por um momento crítico de revisão, com vistas à superação de uma concepção meramente instrumental. O momento demandou união entre profissionais da área na composição de uma prática pedagógica articulada com a perspectiva de transformação social, que tem norteado deste então, o processo de configuração para a Didática nos contextos que tem se seguido (Candau, 1992).

A partir da década de 1990, importantes mudanças no cenário político, econômico e social brasileiro trouxeram para o âmbito educacional novos desafios e influenciaram os debates sobre a Didática como globalização, mudanças no mundo do trabalho, ideologia do pensamento único, novas formas de exclusão social e desigualdade que tem levado a uma incerta visão de futuro (Candau, 2000).

Como reação às necessidades da reorganização pedagógica e educacional, autores, como Candau (1983), defendiam a transição da Didática instrumental para a Didática fundamental, associada às contradições e às relações na sociedade e no âmbito educacional. Consequentemente, continuou a defender uma revisão crítica da Didática vinculada às práticas pedagógicas articuladas com a transformação social.

Como afirma Pimenta (2018), a proposta de uma revisão crítica da Didática surge com o intuito de questionar os resultados das pesquisas educacionais, visando superar as desigualdades culturais, sociais e de relações no âmbito escolar. O que deu origem a: Didática Crítico-instrumental, Didática Crítica Dialética Reafirmada, Didática Desenvolvimental, Didática Sensível e Didática Multidimensional.

Preconizada por Candau (2013), a didática Crítico-instrumental defende que a pós-modernidade expõe importantes questionamentos para se repensar a pedagogia e a didática como diversidade cultural, formação de identidades, aspectos de subjetividade, diferenças socioeconômicas e outros.

A Didática Crítica Dialética Reafirmada, conforme Pimenta (2018), surge da necessidade de conhecer e aprender sobre aspectos materiais e históricos inerentes às mudanças nos ideais pedagógicos, no que diz respeito às relações de trabalho e critério de realidade entre teoria e prática.

A Didática Desenvolvimental, segundo Libâneo (2018), tem como objetivo o estudo acerca dos princípios gerais de uma organização mais adequada das atividades de ensino. Esse processo leva em consideração as particularidades cronológicas da criança, desenvolvimento mental, características individuais e tempo de aprendizagem.

A Didática Sensível, defendida por D'Ávila (2016), rompe com o ideal didático racionalista-instrumental e direciona uma ação didática que transpassa a racionalidade e concentra-se nos sentimentos e pensamentos que medeiam as práticas educativas que enaltecem o lúdico e a estética. Defende que as relações interpessoais entre professores e alunos são mediadas entre sentimentos, já que não há razão sem sensibilidade. O ensino une aspectos emocionais, intuitivos e intelectuais proporcionando uma aprendizagem afetiva.

Na Didática Multidimensional, segundo Franco e Pimenta (2016), os saberes são produzidos em cooperação entre professor e aluno, tornando-os cidadãos críticos, autônomos e emancipados. Conforme os autores, a Didática Multidimensional está atrelada a contextos aos quais, se articulam o processo de ensinar e aprender. Trata-se de uma didática que considera o ser como um todo em seus aspectos, cognitivos, afetivos, pessoais e comportamentais, proporcionando uma formação de homem crítico apto a intervir no meio em que vive.

A Didática Crítica, busca vencer o intelectualismo formal de enfoque tradicionalista, combater o ideal tecnicista da aprendizagem e reestabelecer a volta das tarefas especificamente pedagógicas, deixadas na gaveta através de um discurso estritamente reprodutivista. Pauta em superar o reducionismo e formalismo evidentes em outras teorias pedagógicas (Veiga, 1994).

Nessa perspectiva, a Didática Crítica surge como uma abordagem que valoriza a individualidade do aluno, sua história, seus valores e conhecimento prévio. Promove uma pedagogia apoiada na autonomia e na reciprocidade, o professor assume o papel de facilitador da transição do saber próprio do aluno para um conhecimento mais amplo. Portanto, a Didática Crítica objetiva-se com a formação do indivíduo pela transmissão horizontal de saberes (Veiga, 1994).

No período pós-ditadura, inicia-se o surgimento de várias propostas voltadas à construção de uma escola pública de qualidade numa perspectiva crítica, comprometida com os processos de democratização do país e a formação de cidadãos capazes de superar a imposição hegemônica a que foram submetidos em um sistema educacional retrógrado (Candau, 2013).

No entanto, as propostas contra-hegemônicas que surgem no período, não formam um bloco único. Nas palavras de Saviani (2013), elas têm origem em ideias pedagógicas que se revestiam de uma base heterogênea que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando também pela concepção de educação libertadora.

Mesmo reconhecendo os supostos limites de um agrupamento dessas ideias pedagógicas, Saviani (2013) destaca quatro propostas nesse momento: a) Pedagogias de “educação popular”, tendo como patrono da didática Paulo Freire; b) Pedagogias da prática, proposta que era defendida por Odeir José dos Santos, Miguel Gonzalez Arroyo e Maurício Tragtenberg; c) Pedagogia crítico-social dos conteúdos educacionais, elaborada por José Carlos Libâneo; d) Pedagogia histórico-crítica, proposta pelo próprio Saviani.

As duas primeiras defendem a necessidade de uma educação popular, pautada no interior dos próprios movimentos sociais, onde o principal conteúdo é o saber popular, com o objetivo de valorizar a cultura popular e desenvolver autonomia do cidadão. Essa educação seria organizada com a colaboração de próprio povo, em oposição à educação escolar verticalizada, que é pensada da elite para o povo. As duas seguintes propostas priorizam o acesso das camadas populares ao sistema de ensino sistematizado. A proposta de Libâneo, dialoga com autores que priorizam o trabalho escolar como Snyders e o didata russo Suchodolski (Libâneo, 2008).

A proposta de Saviani (2013), baseada na perspectiva histórico-crítica, busca elaborar meios de acesso ao conhecimento sistematizado por todas as classes de estudantes, mas chegam às suas elaborações percorrendo diferentes caminhos. Saviani, dialogando com a Filosofia e Libâneo procura elaborar uma interdisciplinaridade entre a Filosofia, a Didática e a Psicologia da Educação. Desse modo, os professores são convocados a formar cidadãos críticos e atuantes, em consonância às exigências de uma sociedade democrática, unindo forças ao combate à precariedade da educação pública e à formação acrítica proposta e oferecida nas escolas.

Durante o período da ditadura militar, o objetivo das escolas era formar cidadãos técnicos para participar da evolução econômica almejada pelo sistema político. Segundo Otero (2018), acreditava-se que uma pessoa que escolhesse uma profissão, se se formasse técnico e terminasse o ensino médio, estaria satisfeita em entrar no mercado de trabalho, sem sentir motivação para buscar o ensino superior. Isso se devia ao fato de que o ensino médio já oferecia

uma formação profissional que, anteriormente, só poderia ser obtida através de um curso universitário completo.

O Estado, também tinha interesse em exercer controle político e ideológico para evitar críticas sociais, políticas e garantir a adesão de todas as camadas da sociedade às políticas estatais. O governo preocupava-se em desmobilizar os movimentos estudantis e sociais, buscando educar de acordo com as normas do capitalismo como um dos principais objetivos. Além disso, conforme Germano (2011), durante esse período, os principais objetivos da educação incluíam estabelecer uma conexão direta entre educação e trabalho, promover a privatização do ensino e fomentar a profissionalização. Nesse sentido, é possível notar que o interesse do Estado, era formar o sujeito para que ele estivesse apto a corresponder às necessidades do mercado e do capital.

Segundo Cunha (2005), a estratégia foi a implantação do ensino profissionalizante universal e obrigatório, uma medida adotada para redirecionar o foco dos jovens que buscavam ingressar no ensino superior, passando a priorizar o mercado de trabalho. Isso resultou em uma deterioração tanto na preparação dos estudantes para o ensino superior, quanto na qualidade do ensino médio, então, denominado 2º grau. Tal estratégia, foi crucial para o surgimento de novos modelos educacionais, evidenciando a influência direta da economia sobre a educação.

A escola é como um mecanismo que perpetua a ordem social existente, validando as desigualdades sociais e contradizendo a ideia de uma escola emancipadora. A disparidade no acesso ao ensino superior entre diferentes camadas sociais, revela como os privilégios culturais são percebidos apenas quando manifestados de maneira explícita (Bourdieu, 2011).

Durante o regime militar, seguindo a concepção de Bourdieu (2011), essa natureza elitista e divisória do sistema educacional era evidente. Enquanto as classes burguesa e média, podiam e eram incentivadas a seguir para o ensino superior, as camadas mais pobres frequentemente viam-se limitadas a oportunidades sem privilégios ou com poucas perspectivas de ascensão social, reforçando, assim, o papel conservador da escola em relação aos padrões sociais burgueses.

Para Schultz (1967), essa interação da economia no sistema de ensino, leva a acreditar que a produtividade amplia as oportunidades de renda e sucesso para os trabalhadores e também impulsiona o desenvolvimento do capital. Isso se dá porque a educação capacita os indivíduos, aumentando sua produtividade. Desse modo, o sujeito pode elevar sua renda, contribuindo conseqüentemente para o crescimento econômico do país. Diante disso, algumas críticas à teoria do capital humano podem ser esclarecidas.

Dentre estas críticas, uma delas, é que essa teoria não considera as características e habilidades individuais que os indivíduos trazem consigo para as instituições de ensino, subestimando, assim, a importância das habilidades cognitivas específicas ensinadas nas escolas. Conforme Oliveira (1994), isso implica que, mesmo com a escolaridade formal, diferentes habilidades pessoais, como aptidões para artes ou números, podem influenciar diretamente na produção e, conseqüentemente, na renda dos indivíduos. Outro ponto destacado pelo autor é que uma mesma instituição escolar prepara pessoas de origens diversas para desempenhar tarefas variadas

É evidente que as relações e atribuições delegadas tanto ao sistema educacional quanto ao indivíduo, são extremamente inconsistentes. Cada pessoa opera conforme suas habilidades individuais e é distinguível até mesmo pela sua constituição física única. Conseqüentemente, observa-se que a educação descrita por Schultz (1967), não abarca a plenitude da complexidade humana; em vez disso, ela visa simplesmente equipar o ser humano com as competências necessárias para desempenhar eficientemente uma função específica. Assim, além de reproduzir as estruturas sociais de produção capitalista, esse sistema educativo torna-se um componente integrante do referido movimento.

A perspectiva de desenvolvimento da economia nacional, baseava-se em três objetivos centrais, assim como afirma Kuenzer (2000): contenção dos estudantes para ingressarem no ensino superior; despolitização do ensino de 2º grau; preparação da força de trabalho para suprir as demandas econômicas nacionais, auxiliando, dessa forma, o seu crescimento.

É evidente que a doutrina compromete a defesa dos direitos humanos ao omitir os fundamentos essenciais da cidadania. Quando não se pode identificar os adversários do Estado ou determinar quais atividades são permitidas, todos os cidadãos são considerados suspeitos e culpados até provarem sua inocência. Isso sugere que a educação deveria orientar os indivíduos a obedecerem ao Estado militar sem contestação ou oposição (Borges, 2007).

Conforme observado por Gamboa (2001), o sistema educacional, a partir da década de 1970, passou a priorizar a produção de capital humano através de uma abordagem pedagógica focada na eficiência prática, onde os objetivos de ensino-aprendizagem foram voltados para treinamento. A educação passou a separar o trabalho manual do trabalho intelectual. Esse modelo educacional exacerbou ainda mais as disparidades sociais e acentuou a dualidade já presente nos sistemas de ensino do Brasil.

Pode-se afirmar que um dos objetivos educacionais propostos no período da ditadura foram alcançados, tais como manter as universidades públicas com uma oferta de vagas menor do que a demanda, reservando essas oportunidades para as classes médias e altas da sociedade.

Conforme Freitag (2005), os indivíduos de baixa renda que desejassem ingressar na universidade, seriam incentivados a optar pelo ensino privado, já que não dispunham das condições didáticas e dos conhecimentos necessários para competir em igualdade com aqueles que haviam frequentado o ensino secundário em escolas particulares.

As políticas educacionais foram as principais ferramentas de controle utilizadas pelo Estado Militar, para dominar a camada social mais desfavorecida, direcionando-as para atender aos interesses econômicos. Segundo Aranha (1996), o objetivo era de formar trabalhadores competentes para o trabalho braçal, limitando o acesso desta massa ao trabalho intelectual. Ele sugere que essas políticas determinavam quem teria acesso às melhores universidades e, conseqüentemente, quem ocuparia as posições mais altas na hierarquia social brasileira.

2.1.3 A multidimensionalidade do processo ensino aprendizagem

Com vistas a superar a didática instrumental e introduzir o diálogo entre disciplinas e estabelecer uma educação mais democrática, a referida área do conhecimento passa a ter uma visão crítica a partir da segunda metade da década de 1980, mais precisamente quando Candau (1983) propôs, pela primeira vez, a passagem da didática instrumental para a didática fundamental, vinculada às relações e às contradições na educação e na sociedade (Pimenta, 2018).

A Pedagogia Crítica fundamenta-se na busca por uma articulação mais profunda entre escola e sociedade, teoria e prática, conteúdo e forma, além de integrar aspectos técnicos e políticos, ensino e pesquisa, e a relação entre professor e aluno. Ao contrário da escolanovista ou da tecnicista, essa abordagem promove uma concepção democrático-participativa, que se reflete na organização e na gestão da escola, permitindo a aplicação efetiva dessa pedagogia (Veiga, 1994).

Candau (1983) define a Didática como uma reflexão sistemática que busca alternativas para os desafios enfrentados na prática pedagógica. Para a autora, a didática abrange o processo de ensino-aprendizagem em suas diversas dimensões: *a humana*, que se refere ao propósito do ensino, a Didática deve focar na perspectiva subjetiva e afetiva do processo de ensino-aprendizagem, priorizando a aquisição de atitudes como o calor, empatia e aceitação incondicional, promover um ambiente mais acolhedor e favorável ao desenvolvimento individual dos alunos; *a técnica*, que diz respeito ao saber como ensinar, configura-se pelo processo de aprendizagem como ação intencional e sistemática, seleção de conteúdos, objetivos instrucionais, estratégias e avaliações compõem seu núcleo; e a *político-social*, que questiona

as razões para ensinar, envolve toda a prática pedagógica e possui aspecto crítico ao reducionismo técnico e humanístico do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda conforme a autora mencionada anteriormente, para que o processo de ensino-aprendizagem dentro da multidimensionalidade do referido processo tenha uma compreensão adequada, faz-se necessário que haja uma articulação consistente entre as dimensões humana, técnica e político-social onde uma dimensão não seja motivo para a anulação de outra. O desafio consiste em ir além da visão reducionista, que separa ou justapõe as diferentes dimensões, e adotar uma perspectiva que considere as interconexões entre elas como fundamental para os processos de ensino aprendizagem (Candau, 1983).

Nesse contexto, a multidimensionalidade do processo de ensino aprendizagem abrange diversas categorias, incluindo: no campo humano, as interações entre professores e alunos, entre alunos e alunos, além da relação com a direção da instituição; no campo político-social, a necessidade de o professor contextualizar eventos atuais e sua influência no desenvolvimento do aluno como ser social; no campo técnico, a sistematização e a reflexão sobre processos avaliativos, planejamentos e conteúdos (Costa, 2004).

Na busca de interconexões entre as dimensões educacionais, a interação entre professor e aluno deve ser influenciada por estratégias disciplinares que os docentes empregam para exercer sua autoridade. Para evitar que os alunos sejam vistos apenas como ouvintes, é fundamental utilizar uma variedade de métodos de ensino, como aulas expositivas, seminários, leitura e análise de textos, além de recursos como cinema, teatro e fotografia. Isso ajuda a promover uma análise crítica dos conceitos discutidos. É essencial que os professores adotem diferentes abordagens na prática educativa, favorecendo um espaço de discussão que valorize a livre expressão ao mesmo tempo em que respeita os conhecimentos dos outros (Gomes, 2011).

Como afirma Dayrell (2007), os diferentes modos de ser jovem, levam à novas maneiras de a sociedade moldar os indivíduos, com a condição juvenil sendo influenciada por suas inserções em diversos espaços de convivência e de socialização. Essas transformações impactaram diretamente a história da didática, resultando em novas configurações para sua aplicação no âmbito educacional. A multidimensionalidade da didática, por sua vez, refere-se à abordagem das variadas representações na sala de aula, incorporando estratégias que promovem a interação entre professor e aluno, além de facilitar a avaliação e o aproveitamento dos conteúdos curriculares existentes na grade escolar.

Como mencionado anteriormente, no contexto atual, diferentemente do que comumente ocorria nas décadas de 1930, 1940 ou 1950, representações dos alunos, refletem as mudanças sociais e simbólicas do presente. Assim, as metodologias de ensino também precisam evoluir,

adequando-se aos saberes culturais dos alunos. Nesse cenário, a multidimensionalidade do processo ensino aprendizagem, torna-se relevante, pois leva em conta tanto as posições objetivas quanto as subjetivas na sala de aula, definindo sua aplicação de forma mais eficaz (Costa, 2004).

Para Franco e Pimenta (2016), ainda existem muitos problemas conceituais na Didática, resultado de sua histórica fragilidade epistemológica, que oscila entre o tecnicismo prescritivo e a reflexão crítica dos professores sobre a didática aplicada em sala de aula. Esses desafios evidenciam a necessidade de encarar a prática de ensino como um fenômeno complexo e multifacetado, já que um foco excessivo na dimensão disciplinar limita a sua necessária multidimensionalidade.

Ainda conforme os autores, a atividade multidimensional de ensino aprendizagem, fundamenta-se em princípios como ensinar por meio da pesquisa, promover relações dialógicas, criar redes de saberes e incentivar a práxis. A educação deve valorizar práticas baseadas em problemas, perguntas, trocas, descobertas, colaboração e interatividade. Isso envolve a construção de relações dialógicas e a valorização da pluralidade e das diferenças nas formas de saber. A práxis implica uma reflexão constante sobre as ações educativas, permitindo que os sujeitos analisem continuamente suas práticas, com foco na transformação e no realinhamento constante (Franco; Pimenta, 2016).

Além de se conectar ao contexto da vida escolar e social do aluno, a multidimensionalidade no processo de ensino aprendizagem envolve a utilização de diversas estratégias metodológicas que articulam teoria e prática, além de integrar aspectos cognitivos, afetivos e o envolvimento em práticas sociais concretas. A formação de indivíduos ativos, criativos e transformadores depende de estímulos adequados, que não são compatíveis com aulas expositivas que promovem a passividade do estudante. Nesse sentido, é fundamental adotar metodologias ativas e participativas, utilizando diferentes linguagens para promover a interação entre o conhecimento sistematizado sobre o saber socialmente construído (Candau, 2000).

Na busca da articulação entre teoria e prática e, efetivar sua responsabilidade social na formação do aluno, a escola necessita ter plena consciência de sua função política na construção de um projeto político pedagógico multidisciplinar, onde o foco seja o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a preparação e a qualificação para o mundo trabalho. Sendo assim, a Educação Física escolar cumpre um importante papel na formação deste indivíduo físico e mentalmente saudável (Brasil, 2017).

Para Bagnara e Boscatto (2022); Fensterseifer (2020); Young (2011), a concretização e o avanço desse modelo pedagógico multidimensional, pode ser alcançado por meio de um projeto educativo voltado para a democratização dos conhecimentos tradicionais e a geração de saberes significativos. Isso implica que cada área do conhecimento, assim como a Educação Física, respeitando suas particularidades, devem oferecer um conjunto de saberes que possibilite aos indivíduos desenvolver uma leitura crítica e uma participação cidadã consciente no meio em que estão inseridos.

Ainda conforme os autores mencionados anteriormente, os professores de Educação Física enfrentam o desafio de estruturar e organizar o currículo escolar com base nos "princípios" da complexidade, criticidade, profundidade e diversidade dos conteúdos relacionados à cultura corporal de movimento ao longo dos anos. Isso visa potencializar processos educativos que priorizam a geração de conhecimentos significativos (Bagnara e Boscatto, 2022; Fensterseifer, 2020; Young, 2011).

O movimento humano pode ser visto como um "diálogo entre o homem e o mundo", onde o indivíduo que se movimenta confere sentidos e significados às suas ações corporais. Os saberes gerados pela experiência das manifestações corporais não podem ser substituídos pela reflexão teórica, assim como os conhecimentos adquiridos na prática não substituem as ferramentas cognitivas oferecidas pelos conceitos (Kunz, 2004).

A Educação Física aborda os elementos da cultura corporal de movimento, reconhecendo que, de forma multidimensional, é essencial considerar a apropriação conceitual, ou "saberes-enunciados", enquanto, de maneira integrada, também deve lidar com a prática corporal, que abrange o desenvolvimento do movimento humano, a experimentação e a vivência prática dos conteúdos inerentes ao seu currículo (Charlot, 2009; Kunz, 2004).

Para Bagnara e Fensterseifer (2020), a Educação Física deve abordar os conteúdos e os conhecimentos específicos por meio da prática "fazendo com" e da teoria "falando de", exigindo uma estruturação particular no currículo. Articular essas duas dimensões de forma interdependente é crucial para evitar que a disciplina se torne predominantemente teórica ou, ao contrário, um "praticismo" que ignora a produção conceitual da cultura corporal de movimento e os saberes e interesses dos próprios estudantes.

Na proposta de ensino da Educação Física que valoriza o conhecimento da cultura corporal de movimento, González e Fensterseifer (2009) identificam três objetivos principais: o primeiro é o "se-movimentar", que visa proporcionar à criança um entendimento mais profundo do próprio corpo; o segundo objetivo está relacionado às práticas corporais sistematizadas, que englobam atividades como acrobacias, esportes, dança, exercícios físicos e

práticas corporais diversificadas, e que estão ligadas ao lazer, ao cuidado do corpo e à promoção da saúde; o terceiro objetivo diz respeito às representações sociais associadas às atividades corporais de tempo livre e à relação entre o cuidado e a educação do corpo com a organização da vida coletiva e individual.

A Educação Física deve ser integrada ao currículo escolar, responsabilizando a escola e seus professores pela criação e implementação de práticas educativas que atendam às diversas realidades e às necessidades sociais. Os conhecimentos culturais abordados pela Educação Física devem refletir as características do universo estudado e a sua natureza como disciplina escolar, e não apenas replicar o que ocorre fora dela. Dessa forma, a Educação Física deve incluir conhecimentos das diferentes práticas corporais presentes na cultura do movimento, permitindo que os alunos as conheçam e as adaptem conforme o contexto em que estão inseridos (Merida, 2004).

Para Tavares (2011), a didática adotada pelo professor deve considerar a formação da personalidade dos alunos em diversos aspectos, não apenas intelectual, mas também moral, afetivo e físico, a fim de desenvolver nos alunos a capacidade de observação, análise crítica de fatos, fenômenos e habilidades de expressão verbal e escrita. Assim, a integração entre instrução e educação reflete-se na formação de atitudes e convicções diante da realidade ao longo do processo de ensino.

Ainda conforme a autora mencionada anteriormente, durante esse processo, o professor deve criar situações que incentivem os alunos a pensarem, analisarem e conectarem o que estudam com a realidade em que vivem. A realização consciente das tarefas de ensino e aprendizagem contribui para a construção de convicções, princípios e ações que guiarão as práticas educativas dos alunos, apresentando situações reais que estimulem a reflexão e a análise conforme sua própria realidade (Tavares 2011).

O professor, ao se apropriar de uma didática adequada diante do cenário em que se encontra, destaca-se dos demais, pois, além de se concentrar no currículo, considera o aluno de forma integral, levando em conta suas características individuais e sociais. Ele busca a melhor forma de alcançá-lo e ensiná-lo de maneira significativa, adotando metodologias diferenciadas, valorizando os conhecimentos prévios e incentivando a busca contínua pelo saber, através do diálogo e da troca de experiências (Freire, 1985).

Assim como afirma Libâneo (1994) o uso de uma didática envolvente é fundamental para manter o interesse dos alunos e sua permanência em sala de aula. Atualmente, um dos maiores desafios enfrentados pelos professores é captar a atenção de jovens que estão cada vez mais atraídos por tecnologias. Assim, é crucial que os alunos, sintam-se motivados e envolvidos

no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário despertar neles o desejo de aprender e continuar aprendendo, oferecendo aulas dinâmicas, objetivas e criativas, com metodologias adequadas que atendam às suas expectativas.

Atrair e oferecer uma educação de qualidade não é uma tarefa simples. O educador deve estar atento às mudanças na sociedade para que suas aulas sejam planejadas de maneira envolvente e prazerosa. Para que suas aulas sejam atraentes e prazerosas, é essencial que o professor possua habilidades, como organizar e dirigir situações voltadas à aprendizagem, gerenciar o progresso cognitivo dos alunos, desenvolver e aprimorar métodos de diferenciação, engajar os alunos em seu aprendizado e trabalho cotidianos, estimular a colaboração em equipe, participar na administração da escola, comunicar-se com os pais e envolvê-los nos eventos escolares, utilizar novas tecnologias inerentes à sala de aula, lidar com as responsabilidades e dilemas éticos da profissão e gerenciar sua própria formação contínua (Perrenoud, 2000).

Nos últimos anos, conforme Soares *et al.* (2012), a literatura sobre a área sociocultural da Educação Física tem passado por um rígido processo de reflexão e reconfiguração desse componente curricular na Educação Básica. Essas pressuposições teórico-legais sustentam que a Educação Física escolar, deve se posicionar como um componente curricular que, de forma intencional, contribui para a formação dos indivíduos, preparando-os para agir com autonomia em uma sociedade democrática e republicana.

Nesse contexto, os professores de Educação Física são desafiados a estruturar e organizar o currículo escolar de acordo com princípios de complexidade, criticidade, profundidade e diversidade dos conteúdos relacionados à cultura corporal de movimento ao longo dos anos escolares. Assim, é necessário promover meios que incentivem a produção de conhecimento. Para apoiar essa tarefa, é necessário que as aulas de Educação Física sejam baseadas na perspectiva multidimensional dos conhecimentos. Essa abordagem permite aos alunos compreender melhor os aspectos conceituais, características e princípios da cultura corporal de movimento, bem como os sentidos e significados do movimento corporal humano e seu complexo contexto (Boscatto, 2008).

Bagnara e Fensterseifer (2020), afirmam que a Educação Física precisa abordar de maneira específica os conteúdos e conhecimentos relacionados à prática corporal, integrando a dimensão prática com a dos conceitos. Isso exige uma estruturação particular dos conteúdos no currículo. Articular essas duas dimensões de forma interdependente e orgânica é essencial para evitar que a Educação Física se torne um componente curricular focado principalmente no discurso teórico ou, por outro lado, que se torne excessivamente centrada na prática física sem considerar a produção conceitual da cultura corporal de movimento.

Os conhecimentos conceituais críticos estão relacionados à lógica externa, abordando a inserção do conteúdo em contextos socioculturais específicos. Esses conhecimentos também podem ser considerados transversais, pois se conectam com diversos temas da cultura corporal de movimento, ultrapassando os limites do conteúdo específico em estudo. Em resumo, os conhecimentos conceituais críticos permitem aos estudantes analisar as manifestações da cultura corporal sob perspectivas éticas e estéticas, considerando as razões para sua produção e transformação, bem como suas conexões locais, nacionais e globais (Bagnara; Boscatto, 2022).

A dimensão da prática corporal abrange os conhecimentos gerados a partir da experiência, principalmente através do movimento corporal. Esses conhecimentos podem ser descritos como o "saber-fazer" que se manifesta na ação corporal e surge da experiência de se mover (González; Fraga, 2012). Portanto, o movimento corporal é entendido além de um enfoque meramente empírico e analítico. Nesse contexto, Boscatto (2008) argumenta que o movimento humano vai além de um viés puramente instrumental e fragmentado, reduzido a números e dados estatísticos, que pretende servir como um único e verdadeiro estereótipo para os indivíduos.

Bagnara e Boscatto (2022) destacam que a dimensão da prática corporal deve ser orientada pelo desenvolvimento de ações educativas que vão além da mera transmissão ou repetição de movimentos sistematicamente padronizados. Assim, nas aulas de Educação Física, é fundamental oferecer aos alunos experiências formativas que permitam a possibilidade de atribuir seus próprios significados e, dessa forma, absorver profundamente os conhecimentos produzidos.

2.1.4 Educação Física e o surgimento de propostas metodológicas críticas de ensino

Ao longo da história da Educação Física, ocorreram mudanças significativas nos conteúdos abordados, bem como na forma de se trabalhar os mesmos na escola. Entre as décadas de 1960 a 1980, o conteúdo *esporte* predominou com total hegemonia nas aulas, uma vez que as políticas públicas integravam a Educação Física ao sistema esportivo brasileiro com a função principal de promover a iniciação esportiva. Embora a busca pela melhoria da aptidão física não tenha sido abandonada, ela passou a ser abordada de maneira diferente, utilizando novos meios para atingir os mesmos objetivos (Bracht, 2010).

A partir da segunda metade da década de 1980, iniciou-se um intensivo debate sobre a identidade pedagógica da Educação Física, impulsionado por críticas ao modelo tradicional de ensino (Darido, 2003; Caparróz, 2001; Resende, 1994).

Caparróz (2001) explica que essas discussões culminaram no Movimento Renovador. Ainda segundo o autor, o chamado Movimento Renovador da Educação Física pode ser entendido como um movimento "inflexor", pois representou um esforço significativo e inédito para reorganizar os princípios que orientam a disciplina. Esse movimento buscou questionar, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e do esporte que sustentavam a prática pedagógica nas aulas de Educação Física nas escolas. Apesar das diferenças internas, é importante ressaltar que, em seu segmento crítico ou "revolucionário", a Educação Física passou a integrar e a participar do debate sobre as teorias críticas da educação que emergiam no contexto mais amplo da educação no Brasil.

Com o fim da ditadura militar e o processo de redemocratização do Brasil, figuras importantes da Educação Física reconheceram a necessidade de reformular a abordagem da disciplina no país, dando origem ao "Movimento Renovador". Esse movimento surgiu em um contexto educacional mais amplo, onde o cenário político permitia o surgimento e a circulação de teorias que questionavam a função social da educação e da escola, reconhecendo-as como instituições que não só reproduzem, mas também constituem, as desigualdades sociais. Assim, os discursos sobre a necessidade de uma nova Educação Física estavam intimamente relacionados ao contexto institucional, político e histórico da época (Machado, 2012).

Conforme Hungaro (2013), a Educação Física buscava compreender seu papel dentro da escola e sua função social na sociedade, procurando legitimar sua presença educacional de forma que não se baseasse apenas na melhoria da aptidão física dos alunos. As circunstâncias da época influenciaram esse processo reflexivo que afetou todo o cenário educacional. Esse contexto impulsionou uma reflexão crítica e sistemática, onde, pela primeira vez, a Educação Física começou a questionar teoricamente sua histórica funcionalidade em prol dos interesses das elites dominantes, iniciando um movimento de engajamento na luta por mudanças radicais na sociedade capitalista.

A partir desse contexto, Castellani (1988) ressalta que novas concepções de ensino começam a emergir na Educação Física brasileira. Uma dessas abordagens, a crítico-superadora, vê a educação como uma ação política, voltada para permitir que as classes populares se apropriem do conhecimento da cultura dominante. Isso promove maior acessibilidade ao conhecimento e à cultura, fornecendo às pessoas ferramentas para exercer plenamente sua luta no âmbito social.

Durante muito tempo, o professor de Educação Física focou o corpo físico, negligenciando as necessidades integrais do ser humano, que eram vistas apenas de forma biológica, limitando-se, muitas vezes, ao estudo de listas de exercícios e fichas técnico-táticas.

O essencial no processo educativo é encontrar formas que possibilitem ao aluno criar, analisar, refletir e criticar (Oliveira, 1994). Ainda conforme o autor, a Educação Física é também uma expressão cultural em seu sentido mais amplo: não apenas transmite cultura, mas também tem o potencial de criá-la e transformá-la.

Com o início do Movimento Progressista, a disciplina começou a valorizar as questões políticas, econômicas e sociais, reconhecendo sua importância na formação do cidadão. A partir da influência do Movimento Renovador, o referido componente curricular alcançou um salto qualitativo em termos teóricos e metodológicos, buscando superar a prática pedagógica focada exclusivamente na aptidão física (Oliveira, 1994).

Para Castellani (1993), uma revolução cultural do corpo requer uma participação crítica que busque a melhoria integral do ser humano. Pois, seria essa a função da Educação Física: era necessário repensar o papel do corpo na sociedade, que até então era considerado apenas como um corpo produtivo, uma visão estabelecida durante o Estado Novo e reforçada na ditadura militar.

Bracht (2010) explica que, com o surgimento do Movimento Renovador, o corpo, que era o principal objeto de estudo da disciplina, passou a ser compreendido não apenas em sua dimensão biológica, mas como uma construção cultural. Essa nova perspectiva reconhece que as diferentes práticas corporais (ou atividades físicas) foram desenvolvidas pelo ser humano em contextos históricos e culturais específicos, cada uma com seus significados.

Essa visão expande os conteúdos de ensino nas escolas e sugere mudanças na abordagem de seus conteúdos e na sua função. Assim, a Educação Física deixa de focar apenas em aspectos práticos voltados para a melhoria das capacidades físicas, passando a introduzir os alunos ao universo da cultura corporal (Bracht, 2010).

Um dos elementos fundamentais do Movimento Renovador, foi a incorporação de novos pressupostos, especialmente das humanidades, o que possibilitou uma revisão crítica das práticas da disciplina. Essa mudança, inédita até então, gerou uma crise de identidade na Educação Física, colocando a área diante de questões que não faziam parte de seu cotidiano. Isso resultou em diversas demandas para os profissionais da área, pois a "desnaturalização da Educação Física" não apenas permitiu que os docentes buscassem um maior espaço e redefiniram seus papéis na escola, mas também exigiu que superassem uma postura passiva, neutra ou apolítica em relação à sua participação no processo pedagógico (Machado; Bracht, 2016).

Segundo Silva (2020), o campo progressista da Educação Física surgiu como uma resposta às ordens dominantes da época, incorporando debates sobre história, filosofia e

sociologia e criticando as práticas que se baseavam apenas no paradigma biológico. As críticas à função sociopolítica conservadora da Educação Física foram discutidas de uma perspectiva crítica da educação, buscando superar essas práticas conservadoras e transformar a disciplina em um agente de mudança para atender às necessidades sociais concretas.

Na perspectiva crítica, a Educação Física fundamenta-se na Cultura Corporal, uma dimensão da cultura humana que deve ser internalizada pelos alunos. É fundamental explorar e compartilhar seus determinantes históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos no ambiente escolar, integrando suas dimensões teóricas, práticas, técnicas, estéticas e artísticas. A Educação Física é parte integrante da totalidade social, assim como toda a estrutura escolar (Souza, 1998).

Palma Filho (2018) argumenta que a escola desempenha um papel crucial na formação do cidadão ao garantir o acesso ao conhecimento produzido socialmente e acumulado historicamente, independentemente da situação social do aluno. A escola deve ir além da simples transmissão ou reprodução desse conhecimento, promovendo uma verdadeira apropriação.

Os PCNs, destacam três principais categorias de conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal. Esses conteúdos são organizados em blocos inter-relacionados e apresentados como possíveis abordagens para o trabalho do professor (Brasil, 1998).

Assim, os conhecimentos devem respeitar as características de cada categoria, mas seu desenvolvimento deve estar integrado, refletindo a importância dos objetivos educacionais do professor. De acordo com os PCNs, o conteúdo conceitual faz referência a fatos, princípios e conceitos, o procedimental está relacionado ao fazer e o atitudinal pontua sobre normas, valores e atitudes (Brasil, 1998).

Para Coll *et al.* (2000), a dimensão conceitual deve focar na aquisição de novos conhecimentos, definições e significados que ajudam o aluno a desenvolver autonomia em relação às suas experiências. O estudo dos conceitos deve promover uma aprendizagem significativa, que exige uma postura mais ativa por parte do aluno, permitindo-lhe definir seus próprios objetivos, atividades e metas.

Conectando o desenvolvimento das dimensões conceituais com o ensino da Educação Física, Darido (2012) oferece exemplos de como abordar esses conteúdos. A autora sugere que os conhecimentos conceituais devem permitir que os alunos compreendam as mudanças na sociedade, como a redução do trabalho físico, devido às novas tecnologias, e relacionem essas transformações com as atuais necessidades de atividade física.

Ainda conforme a autora, as aulas de Educação Física devem permitir que os alunos aprendam a executar corretamente diversos exercícios e atividades corporais do cotidiano, como levantar objetos, sentar-se corretamente em frente ao computador e realizar exercícios abdominais. Compreender esses conceitos ajuda os alunos a aplicar os conhecimentos específicos sobre exercício físico no seu dia a dia fora da escola (Darido, 2012).

A dimensão procedimental do conteúdo está intimamente ligada à dimensão conceitual, pois ambas colaboram para o desenvolvimento de práticas de ensino que proporcionam conhecimentos significativos aos alunos. Embora a prática na Educação Física seja frequentemente enfatizada, a interconexão entre conhecimento conceitual e procedimental é crucial. Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que esses conteúdos estão estreitamente relacionados, uma vez que a cultura corporal de movimento envolve o fazer, o compreender e o sentir com o corpo (Brasil, 1998).

Conforme assevera Coll *et al.* (2000), é crucial distinguir atividades práticas e conteúdos procedimentais. Enquanto as atividades práticas podem envolver exercícios descontextualizados, muitas vezes, realizados apenas para preencher o tempo, os conteúdos procedimentais são desenvolvidos dentro de um contexto planejado, conferindo sentido e significado para o aluno. Portanto, o foco deve ser em revelar a capacidade de agir de forma eficaz e não apenas em repetir ações de maneira isolada. A verdadeira aprendizagem ocorre quando o aluno desenvolve e articula o saber-fazer de maneira integrada e apropriada, e não apenas por meio da prática de atividades esporádicas.

A Educação Física, como componente curricular, deve evoluir para enfatizar o saber praticar, integrando as diferentes dimensões do ensino e promovendo a apropriação dos alunos nas práticas corporais. A verdadeira aprendizagem vai além da simples reprodução de exercícios, envolvendo a aplicação dessas práticas em contextos mais amplos e significativos (Darido, 2012).

De acordo com os PCNs, “os conteúdos de natureza atitudinal são explicitados como objeto de ensino e aprendizagem e propostos como vivências concretas pelo aluno, o que viabiliza a construção de uma postura de responsabilidade perante si e o outro”. O desenvolvimento dos conteúdos nessa dimensão deve integrar as outras áreas para promover a apropriação dos conhecimentos pelo aluno, incentivando-o a assumir responsabilidade. Para que isso ocorra, os conhecimentos devem ser significativos e não apenas reproduzidos. (Brasil, 1998, p. 45).

Conforme esta caracterização de conteúdo, Coll *et al.* (2000, p. 136) relatam que “as atitudes guiam os processos perceptivos e cognitivos que conduzem a aprendizagem de

qualquer tipo de conteúdo educacional, seja conceitual, procedimental e atitudinal”, assim, essa dimensão atitudinal transmite ao aluno a possibilidade de vicenciar o desenvolvimento dos processos de aprendizagem em um sentido articulado e não apenas isolado.

Segundo Darido (2012, p.53), “valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto, respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência, predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo”, além de promover relações interpessoais colaborativas, a dimensão atitudinal do conteúdo permite ao aluno recontextualizar as práticas corporais estudadas e vivenciadas na escola para a sua própria realidade, ou seja, visa adaptar e aplicar os conhecimentos adquiridos de acordo com as particularidades do seu contexto.

Aprimorando o entendimento sobre o tema, Zabala (1998) afirma que a divisão tipológica dos conteúdos é meramente didática. Ao buscar desenvolver determinadas capacidades cognitivas, também se está impactando outras capacidades, mesmo que de forma inconsciente. É importante reconhecer que há riscos em segmentar o conhecimento, uma vez que as estruturas de aprendizado nunca estão realmente separadas.

3. METODOLOGIA

Tendo em vista o fenômeno a ser investigado na presente dissertação, foi adotada a metodologia de natureza qualitativa e naturalística. A pesquisa qualitativa e naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1994), caracteriza-se pela obtenção de dados descritivos, adquiridos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada. Esse tipo de abordagem enfatiza mais o processo do que o produto em si e tem a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes (Ludke; André, 1986). Este tipo de pesquisa possui cinco características fundamentais: a) fonte natural de dados informativos; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o foco do pesquisador está no significado que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida; e) a análise dos dados é realizada por meio do processo indutivo.

3.1.1 Caracterização da pesquisa e instrumentos para a coleta de dados

A produção dos dados, deu-se pela realização de entrevista semiestruturada e observações de aulas em turmas previamente escolhidas pelos participantes, num total de três aulas por participante. Para a realização da coleta de dados, foram convidados professores que atuam no sistema público de ensino da rede estadual e municipal da cidade de Muriaé MG, que lecionam a disciplina Educação Física em escolas de educação básica. O roteiro da entrevista foi desenvolvido com o objetivo de proporcionar aos participantes a liberdade de responder às perguntas, permitindo também que o pesquisador faça ponderações adicionais que considerar pertinentes e que possam surgir durante o decorrer das entrevistas. (Manzini 1990/1991).

3.1.2 Universo da pesquisa

O estudo foi realizado com nove professores, (4 mulheres e cinco homens), licenciados em Educação Física, atuantes em escolas de educação básica que integram a rede pública de ensino (municipal e estadual), localizadas na cidade de Muriaé MG.

3.1.3 Participantes da pesquisa

Na seleção dos participantes, foi levado em consideração o ciclo de vida profissional dos professores (Huberman, 2013). De acordo com o autor, o ciclo de vida profissional de professores toma como referência os anos de atuação docente, a partir de diferentes fases. São elas: 1ª) *Entrada na carreira* - envolve os 3 primeiros anos e é marcado pela entrada e pelos contatos iniciais com a profissão. Caracteriza-se pela sobrevivência e descoberta e, nessa fase, são explorados os contornos da profissão e feitas as primeiras opções profissionais. 2ª) *Fase de*

estabilização - entre 4 e 6 anos de exercício, um período marcado pela consolidação das habilidades, pelo compromisso com as escolhas profissionais e pela autonomia e segurança no enfrentamento das situações e na consolidação da prática pedagógica e da forma de ser professor. Trata-se da fase fundamental para a construção da identidade profissional docente.

3ª) *Fase de diversificação* - entre 7 e 24 anos de experiência, caracterizada pela busca de atualização e de melhores expectativas profissionais. Na luta contra a rotina e o tédio, o professor busca novas experiências dentro e fora da sala de aula e alguns ficam atentos a novos desdobramentos da carreira e a cargos de ascensão profissional mais valorizados e mais bem remunerados do que o exercício da docência.

4ª) *Fase de questionamento ou de redelineamento* - entre o 25º e 34º anos de profissão, frequentemente, nessa fase percebe-se que o enfrentamento dos desafios, as condições de trabalho e o balanço do percurso profissional são marcados por incertezas e momentos de crise. Há professores que não passam por essa fase de questionamento e, para muitos, ela não chega a desencadear uma crise e as incertezas são contornadas, levando a um redirecionamento da carreira. Entretanto, quando os questionamentos desencadeiam uma crise, o professor pode chegar a adoecer ou até mesmo a abandonar a profissão.

5ª) situa-se entre os 35 e 40 anos de exercício e engloba duas fases, que se assemelham a estados de espírito, que podem ou não ocorrer: a *fase de serenidade e distanciamento afetivo* e a *fase de conservadorismo e queixas*, as quais não são vividas necessariamente por todos os professores que estão nesse ciclo, pois dependem da natureza, do estado de espírito e do percurso profissional de cada um. Na *fase de serenidade e distanciamento afetivo*, a inquietação, o ativismo e a busca por novas experiências dão lugar à certa tranquilidade e à distância em relação aos movimentos de classe, aos problemas institucionais e até mesmo a uma distância afetiva dos alunos. Na *fase de conservadorismo e queixas*, o professor é mais prudente, cético e, muitas vezes, resistente às mudanças e às inovações propostas. Essa fase é marcada por uma atitude mais rígida em relação aos alunos, aos colegas, às propostas da política educacional e por uma nostalgia do passado. Finalmente, Huberman (2013) aponta ainda a *fase de contração, descompromisso e desinvestimento*, que ocorre no final da carreira, a partir de 35 anos de exercício profissional, quando o indivíduo inicia um processo de desaceleração e desengajamento do trabalho. Há um recuo e uma redução gradativa do investimento profissional para dedicar-se à vida pessoal. Há casos em que esse desinvestimento dá-se no meio da carreira quando a pessoa, desiludida ou cansada com as pressões da vida profissional, deixa de investir na carreira e canaliza suas energias para outra atividade. Huberman sugere que esses ciclos não são estáticos e não podem ser aplicados indistintamente a todos, pois não se pode integrar pessoas em um grupo, simplesmente pelo tempo de experiência ou pela idade,

sem considerar seus antecedentes, seu percurso e sua história pessoal. Assim, os ciclos apontados por ele não são lineares, previsíveis ou explicáveis para todos os professores e cada um vive sua carreira de acordo com sua história, suas oportunidades, seus investimentos (Huberman, 2013).

Nesse sentido, o grupo amostral da presente pesquisa consistiu-se de nove professores (04 mulheres e 05 homens) licenciados em Educação Física, atuantes na educação básica, que se encontravam na primeira, segunda, terceira, quarta e quinta fases do ciclo de vida profissional dos professores (Huberman, 2013), sendo 01 docente na primeira fase (encontra-se nos 3 primeiros de atuação no magistério), 01 docente na segunda fase (4 e 6 anos de atuação), 03 docentes na terceira fase (7 e 24 anos de experiência), 02 docentes na quarta fase (25 e 34 anos de atuação) e 02 docentes na quinta fase (35 a 40 anos de profissão). Para uma maior diversidade dos dados coletados, as observações das aulas ocorreram em cinco escolas da rede municipal e em quatro da rede estadual de ensino.

3.1.4 Procedimentos adotados para a coleta dos dados

Após o aceite dos participantes, foi iniciado com o agendamento das observações das aulas e das entrevistas por meio de *e-mail* e do *whatsApp* dos mesmos. No início das observações das aulas, assim como no momento das entrevistas, foram fornecidos esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas ocorreram presencialmente, em ambientes privados, com o uso de um gravador de voz e blocos de notas para registros adicionais.

3.1.5 Instrumentos para a coleta de dados

Como instrumentos de coletas de dados. foram empregados um roteiro para as observações e outro para a entrevista semiestruturada. Ambos os roteiros foram elaborados tendo em vista a literatura especializada.

3.1.6 Análise de dados

Para a análise dos dados coletados, foram adotados os procedimentos da técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). A autora define a Análise de Conteúdo como sendo um

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 47).

Dessa forma, no tratamento dos dados, foram consideradas as fases: *pré-análise*, *exploração do material* e *o tratamento dos resultados*, seguidos da inferência e da interpretação que consistem na organização do material, leitura flutuante, formulação de hipóteses e escolha de documentos.

Na *pré-análise*, os conteúdos das entrevistas foram pré-analisados, tendo por foco a definição de categorias, as quais, por sua vez, foram agrupadas e definidas de acordo com eixos temáticos emergentes representativos, com base nas perguntas presentes no roteiro da entrevista e nos objetivos deste estudo.

Na fase de *exploração do material*, o conteúdo da entrevista, foi codificado por unidade de contexto, uma vez que se buscou recorrências semânticas. E, por fim, na terceira e última fase, foi realizado o *tratamento dos resultados*, momento em que se deu a inferência e interpretação dos dados, e que, por sua vez, levou à construção das categorias de análise. Essas categorias foram definidas respeitando os dados obtidos nas observações das aulas e nas entrevistas com os professores: Categoria 1) **Dimensão humana**: está relacionada aos aspectos afetivos e subjetivos do processo de ensino-aprendizagem, valorizando atitudes como empatia, acolhimento e respeito ao desenvolvimento individual dos alunos. Categoria 2) **Dimensão político-social**: compreende a prática pedagógica de forma crítica, refletindo sobre as finalidades do ensino e superando visões exclusivamente técnicas ou humanistas do processo educativo. Categoria 3) **Dimensão técnica**: refere-se à organização intencional do ensino, envolvendo a seleção de conteúdos, metodologias, objetivos e avaliações.

Com vistas a preservar o anonimato dos participantes, foram omitidos os nomes das escolas em que os mesmos atuam, bem como a adoção dos codinomes: Davi, Arthur, Geralda, Sônia, Heitor, Laura, Margarida, Antônio e José Maria para designar os relatos de cada qual na seção correspondente à discussão dos resultados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão dos resultados desenvolveu-se por meio da análise dos dados obtidos através das entrevistas e das observações de aulas ministradas pelos professores participantes, a bibliografia utilizada que vinha ao encontro da temática abordada e, também, as posições assumidas pelos autores da investigação em relação ao tema. Esta seção encontra-se estruturada tendo em vista as categorias de análise mencionadas anteriormente.

4.1 Dimensão humana

A partir da segunda metade da década de 1980, consolidou-se no Brasil um movimento coletivo voltado à redemocratização do país e da educação, o qual exerceu influência significativa na configuração de uma perspectiva renovadora e progressista da Educação Física, o chamado Movimento Renovador. Esse movimento trouxe à tona debates de natureza epistemológica relacionados ao corpo, à cultura e às práticas corporais. Nesse cenário, as discussões sobre a Educação Física escolar passaram a buscar a superação de concepções tradicionais, marcadas por enfoques higienistas, esportivistas e biologizantes. Contribui, assim, para a construção de currículos fundamentados nas pedagogias críticas (Maldonado; Freire, 2022).

A realidade contemporânea coloca para a escola diversos desafios que vão além do aspecto técnico do ensino, demandando um compromisso ético e afetivo com a formação integral dos indivíduos. Diante da diversidade de vozes, corpos e subjetividades presentes no ambiente escolar, assim, é fundamental, compreender a escola como um espaço de escuta, de convivência e de construção de significados (Ferreira *et al.*, 2025).

Neste contexto, a dimensão humana está relacionada ao propósito formativo do ensino, enfatizando os aspectos subjetivos e afetivos do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, valoriza-se o desenvolvimento de atitudes como empatia, respeito e aceitação do outro, contribuindo para a construção de um ambiente acolhedor e sensível às singularidades dos alunos. Além disso, a dimensão humana favorece o fortalecimento dos vínculos interpessoais, o reconhecimento das emoções e a promoção de condições mais favoráveis ao desenvolvimento integral dos estudantes (Candau, 1983).

A partir das observações de aulas e relatos das entrevistas, a dimensão humana evidencia-se na presente dissertação, na forma de como os professores constroem suas relações com os alunos no trato cotidiano das aulas de Educação Física. Foi destacada a importância da afetividade, do acolhimento, do respeito mútuo e da escuta sensível às dificuldades emocionais e sociais dos alunos, assim como incentivos e aconselhamentos.

As relações interpessoais estabelecidas pelos professores com os alunos apresentam um equilíbrio entre informalidade e respeito às normas institucionais, o que favorece um ambiente mais próximo e, ao mesmo tempo, organizado, como o exposto nos relatos a seguir:

“Uma relação mais descontraída, acredito que facilite no trabalho do dia a dia” (Arthur).

“Durante as aulas, a minha postura com os meus alunos é uma postura mais descontraída. Eu sempre tento ser mais descontraída o possível, porém, em alguns momentos, a gente tem que ser mais formal” (Geralda).

“Então, essa relação é um misto. A gente faz um equilíbrio entre um comportamento descontraído, mas mantendo também a parte da formalidade, até por uma questão de respeito, de hierarquia, onde os alunos vão estar atuando de maneira descontraída, mas sabendo que ali existem regras, ali existe toda uma conduta de ensino-aprendizagem que tem que ser seguida” (José Maria).

Para Mata e Silva (2023), as relações interpessoais no contexto escolar constituem um tema de grande relevância, uma vez que a afetividade, apresenta-se como um dos fundamentos essenciais para o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, vínculos baseados no respeito, na empatia e no diálogo favorecem não apenas a construção do conhecimento, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes, criando condições mais propícias para uma aprendizagem significativa e para a convivência saudável no ambiente escolar.

“Sem afetividade, as aulas ficam muito mecanizadas e você não tem uma participação genuína dos alunos” (Davi).

“No momento em que você pára, dá um aconchego, conversa, mostra como que tem que ser, como que a vida é, né? E como a gente deve se comportar diante dessas situações, né? Com dignidade, com moralidade e respeito” (Margarida)

Para Martins e Santos (2023, p.143) “os afetos, seja esse uma afetação boa para quem oferece e para quem recebe, seja um afetar-se limitante e sentimentos envolvidos na ação pedagógica, são importantes”. Compartilhando com essa ideia, Hooks (2013), em sintonia com as ideias de Paulo Freire, afirma que ensinar é um gesto profundamente político e afetivo, que requer do(a) professor(a) dedicação autêntica, disposição para se expor e abertura para ouvir o outro, na busca de uma interação relacional entre professores e alunos. Situação essa que é evidenciada em alguns depoimentos:

“O aluno se sente à vontade para conversar com a gente, né? E eu acho que sempre tem um espaço, se eu percebo um aluno afastado, triste, eu procuro perguntar o que

está acontecendo, se for alguma coisa que eu posso ajudar, eu tento ajudar, tento dar conselhos”(Geralda).

“Quando você abraça o aluno né [...] quando você percebe que o aluno não tá num dia legal, tá um pouco mais triste, você começa a trazer esse aluno para o seu lado né... e procura entender né [...] o aluno como humano que tem defeitos, que tem enfim [...] tristezas e alegrias” (Antônio).

O conjunto das relações estabelecidas entre professores e estudantes, quando orientado pela sensibilidade, expressa-se como resultado de uma prática pautada no cuidado mútuo (Martins *et al.*, 2024). Os mesmos autores complementam ainda que ensinar envolve também saber cuidar e permitir-se ser cuidado, construindo um ambiente educativo em que o afeto e o acolhimento são elementos constitutivos da ação pedagógica. Tal dinâmica fortalece os vínculos, favorece a confiança e contribui para um processo de aprendizagem mais humano e significativo (Martins *et al.*, 2024).

A professora Laura, destaca a proximidade existente entre o professor de Educação Física e os alunos, aspecto que favorece o estabelecimento de relações interpessoais mais significativas nas quais os estudantes sentem-se à vontade para compartilhar suas vivências, desejos, medos e aspirações, evidenciando a importância do afeto e da escuta sensível no processo educativo. Em consonância com essa perspectiva, o professor José Maria, enfatiza que ao considerar a individualidade, a realidade social e familiar dos alunos, a fim de promover um ambiente escolar mais confortável, seguro e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

“Eu percebo que é possível essa afetividade, porque os alunos costumam trazer muitas vivências de casa para nós, para os professores de educação física, que está mais próximo deles” (Laura).

“Eu acho muito importante, eu acho que tem que acontecer até porque essas crianças, cada uma vêm de um lar diferente, a gente não sabe bem a realidade deles, e muitas das vezes, a criança necessita justamente disso, desse acolhimento, dessa amizade, essa atividade, essa afetividade por parte dos colegas e do professor, né? Fazendo acolhimento, proporcionando atividade, onde ele vai se sentir bem ali, e com isso ele vai se desenvolver, não só na educação física, mas dentro de sala de aula, nas outras disciplinas” (José Maria).

A proximidade com o aluno contribui significativamente para a qualidade das relações no processo educativo, devendo ser compreendido como elementos constitutivos do ensino e da aprendizagem. Assim, torna-se necessário retomar a trajetória das relações entre professor e aluno, amplamente discutidas no contexto escolar, reconhecendo sua importância na construção de experiências pedagógicas mais significativas (Clarino, 2024).

O professor Davi, enfatiza a relevância da escuta e da participação ativa dos alunos nas aulas de Educação Física, promovendo sua valorização por meio do envolvimento no processo pedagógico. Tal aspecto foi igualmente constatado nas observações de suas aulas, nas quais o docente mostrava-se constantemente presente e disponível para ouvir os estudantes, inclusive quando abordavam questões de natureza pessoal, emocional e familiar.

“É possível observar que eles se sentem valorizados e acolhidos quando eles têm a oportunidade de formular perguntas, de participar de forma mais espontânea e também de se divertir. Acredito eu que, dessa forma, eles são sim valorizados e acolhidos” (Davi).

Como asseveram Ferreira *et al.* (2025, p. 3), “A escuta, aqui compreendida como prática ética e política, rompe com a lógica da homogeneização e reconhece a pluralidade dos modos de aprender, ser e estar no mundo”

A presença ativa e afetiva dos professores durante as aulas é fundamental para o aprendizado, o que ficou caracterizado nas observações das aulas dos professores Arthur, Geralda e Sônia. Sempre presentes ao contexto das aulas, orientam, incentivam a participação e intervêm de forma harmoniosa para o convívio positivo.

Na primeira aula observada do professor Arthur, ficou evidente a presença motivacional e afetiva entre professor e alunos. O professor sempre vibrava com os alunos a cada movimento correto e os motivavam quando algum aluno errava o movimento. O professor organizou as atividades de maneira progressiva para que os menos habilidosos também tivessem possibilidade de participar, promovendo a inclusão e valorizando as habilidades dos alunos, assim como incentivava os alunos a ajudarem aos colegas. A aula era sobre fundamentos do basquete, ainda que na escola não tinha quadra e nem tabelas para a realização da aula, a cesta foi improvisada com um balde usado na faxina.

Para Neres e López (2024), a manutenção da motivação dos alunos depende do reconhecimento contínuo de seu progresso, especialmente, por meio da valorização de pequenas conquistas. Essa prática reforça o esforço dos estudantes, aumenta o engajamento nas atividades físicas e contribui para que as percebam como parte significativa de sua formação, e não apenas como uma obrigação escolar.

Nas aulas observadas da professora Geralda, havia três alunos com deficiências, sendo percebidos aspectos inclusivos, como a atenção e a motivação desses alunos. Outro fator que se destacou também foi o carinho, a paciência e o cuidado dos colegas para com os alunos portadores de deficiências e a participação efetiva da professora na promoção do acolhimento.

Como parte de sua especificidade como componente curricular, a Educação Física exerce um papel fundamental na promoção da inclusão e na valorização da diversidade, ao proporcionar condições para que todos os estudantes participem ativamente, independentemente de suas capacidades motoras ou habilidades esportivas. Quando os professores de Educação Física constroem um ambiente acolhedor e inclusivo, favorecem o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima dos alunos, além de estimular relações pautadas no respeito e na compreensão entre diferentes culturas (Alves, 2023).

O professor José Maria, considera importante o conhecimento sobre o que o aluno traz consigo: suas vivências, realidade socioeconômica, familiar, dentre outras questões inerentes ao seu desenvolvimento como aluno e como pessoa.

“Eu acho muito importante, eu acho que tem que acontecer até porque essas crianças, cada uma vêm de um lar diferente, a gente não sabe bem a realidade deles, e muitas das vezes a criança necessita justamente disso, desse acolhimento, dessa amizade, essa atividade, essa afetividade por parte dos colegas e do professor” (José Maria).

O professor presente e conhecedor de seu aluno torna o aprendizado mais humano, pois envolve uma postura de abertura, atenção e disponibilidade em relação ao outro. Significa estar, de fato, junto ao aluno, atento às suas falas, silêncio, gestos e expressões, construindo vínculos fundamentados no respeito e na confiança (Ferreira *et al.*, 2025).

O professor, presente e engajado na promoção da sociabilidade e autonomia de seus alunos, tem à sua disposição a possibilidade de elaborar atividades em grupo. Ao participar de atividades coletivas, os estudantes são estimulados a exercitar a cooperação, o respeito às diferenças e a comunicação. Contribuindo, assim, para o fortalecimento da autonomia, da autoconfiança e do senso de pertencimento, ao permitir que cada aluno reconheça seu papel dentro do grupo. Na presente pesquisa, foi notada fortemente a adoção desta estratégia metodológica de ensino.

Segundo Souza *et al.* (2025), o trabalho em grupo configura-se como uma estratégia pedagógica eficaz, pois propõe uma mudança de paradigma em que o aluno assume o papel de protagonista e agente ativo no processo de aprendizagem. Nesse contexto, o professor deixa de ser o centro da transmissão de conteúdos e passa a atuar como mediador, promovendo um ambiente que favorece a interação, a colaboração e a participação dos estudantes. Assim, contribui para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e das habilidades sociais, tornando o processo educativo mais significativo e coletivo.

Sob a perspectiva da participação ativa dos alunos nas aulas de Educação física, para Uliano e Müller (2025, p.3), “as aulas deixam de ser meros momentos de repetição para se

tornarem instâncias de construção coletiva de saberes, nas quais estudantes e professores engajam-se em processos de reflexão e de ação transformadora”.

O professor Arthur, ao organizar equipes para atividades de aprendizagem colaborativa, busca equilibrar os grupos, distribuindo alunos mais habilidosos com aqueles que apresentam maiores dificuldades. Dessa forma, favorece a ajuda entre os colegas e estimula o desenvolvimento das relações interpessoais.

“acabo separando em grupos não colocando os melhores, vamos dizer, num único grupo, mas separando eles em grupos. Coloco com o que não tem tanta afinidade com o que tem afinidade. Porque acredito que a questão de ver o outro fazer, a questão de vivenciar, influencia na aprendizagem deles dos gestos. E até também na parte do interpessoal, do tratamento de aluno com aluno. A partir do momento que você joga ali com o que não acerta tanto quanto você, você tem que pegar a ter paciência e entender que o ritmo é diferente, isso acaba ajudando no processo de ensino” (Arthur).

As atividades em grupo favorecem diretamente o desenvolvimento social dos alunos, ao estimular habilidades como cooperação, trabalho em equipe, autoconfiança, criatividade e autonomia. Além disso, essa prática amplia a capacidade de comunicação, o respeito às diferenças e a resolução de conflitos, contribuindo para a formação de sujeitos mais participativos, colaborativos e preparados para a convivência em diferentes contextos sociais (Souza *et al.*, 2025).

A professora Sônia, utiliza o trabalho em equipe, sobretudo nas aulas teóricas, ao incentivar e exigir o envolvimento de todos os alunos em todas as etapas do processo, desde a elaboração até a apresentação das atividades.

“E eu exijo a participação de todos. Todos têm que participar tanto na elaboração do trabalho quanto na apresentação. Na apresentação, todos têm que falar e demonstrar que está por dentro do conteúdo” (Sônia).

A professora Margarida, relata que adota as atividades colaborativas na produção de projetos, permitindo que os próprios alunos organizem suas equipes. Destaca ainda que sua atuação ocorre principalmente na orientação das tarefas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

“Eu adoto a estratégia de acordo com o projeto, né? Se eu vou fazer um projeto de pesquisa, aí eu oriento a pesquisa e, depois, montagem de um trabalho, você vai ter a parte teórica e a parte prática desse projeto, né? Que eles vão apresentar depois [...], eu gosto de deixarem eles livres para que escolham o grupo que eles vão fazer o trabalho” (Margarida).

Assim, o professor assume um papel fundamental nesse processo, atuando como mediador, facilitador e agente motivador da aprendizagem. Para além de orientar os alunos durante as aulas, ele promove a cooperação, incentiva a investigação, estimula o pensamento crítico e favorece o desenvolvimento da autonomia. Ao acompanhar e intervir de forma intencional, contribui para que os estudantes enfrentem desafios, construam conhecimentos e avancem em seus objetivos de forma mais consciente e participativa. (Souza *et al.*, 2025).

O professor Antônio, relata que leciona em uma escola onde a maioria dos alunos encontram-se em situação de vulnerabilidade social e destaca a relevância das atividades coletivas para fortalecer a união, o respeito e a construção de valores. Além disso, aponta que essa estratégia contribui para ampliar a participação dos estudantes, favorecer o engajamento nas aulas e potencializar o processo de aprendizagem, criando um ambiente mais colaborativo e inclusivo.

“o trabalho em grupo né... para esse tipo de alunos aqui da minha comunidade da minha realidade ele é muito... muito bonito e eles gostam de trabalhar, então é essa estratégia de você fazer práticas em grupo, ela melhora o rendimento da aula melhora a prática da atividade física, pelo menos aqui na nossa comunidade” (Antônio).

Segundo Bozoki e Bressan (2023), o professor de Educação Física, no ambiente escolar, desempenha um papel essencial ao criar condições que promovam a autonomia dos alunos, orientando sua formação a partir de uma perspectiva crítica de aprendizagem. Nesse contexto, cabe ao docente estimular o protagonismo dos estudantes, favorecendo a construção e a ressignificação dos conhecimentos, bem como o desenvolvimento da capacidade de questionar, refletir e intervir na realidade em que estão inseridos.

O professor José Maria, destaca a relevância das atividades coletivas para o processo de socialização dos alunos, evidenciando seu papel na promoção de um convívio harmonioso, cooperativo e respeitoso. Além disso, ressalta que essa prática contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, fortalecendo o senso de pertencimento, a empatia e a capacidade de interação entre os estudantes no ambiente escolar.

“O trabalho em grupo, ele é muito importante até, porque a educação física, uma das coisas de maior benefício da educação física é a socialização, a integração entre os alunos. Então, a gente adota algumas atividades onde a gente faz grupo, contestes com grupo, grupo contra grupo, ou atividade onde eles todos têm que se ajudar para poder cumprir uma determinada tarefa durante as aulas” (José Maria).

Para Rodrigues e Cassol (2022), as práticas colaborativas, quando planejadas e conduzidas de forma intencional, favorecem a qualificação das relações interpessoais, fortalecem a cooperação entre os alunos e contribuem para o desenvolvimento da autoestima. Além disso, estimulam a empatia, o senso de pertencimento e a responsabilidade coletiva, promovendo um ambiente mais participativo, respeitoso e propício à aprendizagem compartilhada.

Na dimensão humana, dentre suas características inerentes à formação do aluno, evidencia-se o diálogo. Ao criar espaços de escuta e expressão, o professor possibilita que os estudantes compartilhem suas experiências, inseguranças e expectativas, fortalecendo vínculos de confiança e respeito mútuo. Essa postura dialógica favorece não apenas o desenvolvimento sócio-emocional, mas também, o engajamento nas atividades, uma vez que os alunos, sentem-se reconhecidos e valorizados em sua singularidade. Assim, o diálogo torna-se uma ferramenta pedagógica fundamental, que amplia o processo de ensino-aprendizagem ao integrar dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Situação esta, que é fortemente defendida pelos professores entrevistados nesta pesquisa.

“se for alguma coisa que eu posso ajudar, eu tento ajudar, tento dar conselhos. Hoje em dia, a gente tem muitos alunos com crise de ansiedade, eu sempre tento ouvi-los, tento entender, eu pesquiso sobre ansiedade, o que fazer para ajudar esse aluno, o que falar para acalmar ele” (Geralda).

Nessa perspectiva, para Ferreira *et al.* (2025), o saber ouvir adquire uma dimensão ética e política na medida em que implica reconhecer o aluno em sua singularidade, considerando seus medos, experiências e perspectivas. Não se trata de um ato passivo, mas de uma escuta atenta, sensível e comprometida, que acolhe. Nesse processo, o professor dialoga, orienta e oferece aconselhamentos que auxiliam os alunos na compreensão de suas emoções e na busca por equilíbrio emocional. Ao abrir espaço para a expressão de sentimentos, dúvidas e conflitos, cria-se um ambiente de confiança e apoio, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes e fortalecendo sua capacidade de lidar com desafios pessoais e sociais.

O professor Arthur, ao reservar os minutos finais da aula para atividades livres, aproveitava esse momento para se aproximar dos alunos, sentando-se individualmente ou em pequenos grupos para dialogar. Nessas conversas, emergiam temas relacionados às emoções, aos medos e às aspirações dos estudantes. Nesse contexto, o docente, sempre atento e presente, encontrava oportunidades para orientá-los, oferecendo aconselhamentos e auxiliando-os no desenvolvimento do equilíbrio e da organização emocional.

Para Guimarães (2017), a presença docente pode ser compreendida como a capacidade do professor de se envolver integralmente no ato educativo, demonstrando sensibilidade em suas interações. Assim, a atuação do professor, sustentada pelo diálogo, favorece o reconhecimento do estudante como sujeito valorizado, digno de atenção e cuidado, estimulando sua participação ativa e engajada no processo educativo.

A professora Margarida, relata que ao identificar que algum aluno enfrenta dificuldades, procura chamá-lo para uma conversa e, conforme a natureza da situação, transforma a temática em objeto de discussão nas aulas. Além disso, enfatiza a importância da cooperação e do apoio mútuo no ambiente escolar, destacando a necessidade de relações solidárias entre os estudantes.

“A gente pode abordar todos esses temas dentro da aula. Às vezes, se não é um caso específico da matéria e tem condição da gente tocar no assunto para melhorar o problema aí em grupo, né?” (Margarida).

“A gente poder falar que eles precisam se apoiar, né? Quando a gente fala, ó, aquele coleguinha não está se sentindo bem, vamos dar uma força para ele” (Margarida).

Uma prática pedagógica centrada na atenção ao aluno e no diálogo favorece a mobilização da confiança e proximidade dos estudantes com os professores e colegas, promovendo aprendizagens pautadas na escuta, na reciprocidade e na construção coletiva do conhecimento. Contribuindo, assim, tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento de valores como solidariedade, respeito e empatia (D'Ambrosio, 2020).

Na tentativa de ampliar os espaços de aproximação e contribuir para a formação emocional dos alunos, o professor Antônio, relata que aproveita o momento do recreio para compartilhar a merenda com eles, criando oportunidades de diálogo. Nesse contexto, mais informal, ele se coloca de maneira aberta e disponível, buscando compreender as vivências, sentimentos e necessidades dos estudantes. Essa postura favorece o fortalecimento dos vínculos e a construção de confiança no ambiente escolar.

“Eu não merendo na sala dos professores então eu sou um professor que merendo no refeitório dos meninos, então ali naquela... naqueles 10... 15 minutos ali né, a gente tem muito contato com o aluno, o aluno também entrando ele senta do lado, a gente conversa de várias coisas então dá para fazer um acolhimento ali” (Antônio).

“Porque às vezes naquelas conversas informais com o aluno é que as coisas acontecem... eles estão mais relaxados a gente brinca a gente não... sei o que e aí acaba a gente buscando, pegando alguma coisinha que acontece ali do aluno e aí a gente pode fazer um acolhimento melhor, dar um conselho, um problema de família que muitas vezes aparece e muitas das vezes o aluno está com problema nas aulas, o comportamento dele piorou e às vezes por causa do motivo” (Antônio).

Esses momentos, como os relatados pelo mesmo professor, reforçam a importância de uma atuação docente pautada na proximidade, na disponibilidade e na sensibilidade, elementos essenciais para uma educação mais humanizada. Nesse sentido, o diálogo entre professor e aluno constitui-se como um eixo central desse processo ao possibilitar a construção de relações de confiança, o acolhimento das demandas individuais e a compreensão das experiências vividas pelos estudantes. Por meio dessa interação, o professor não apenas orienta, mas também escuta, aconselha e media situações, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de um ambiente educativo mais empático, participativo e significativo.

Para Ferreira *et al.* (2025), educar com os pés no chão e o coração aberto, sensível à realidade e com abertura ao outro, vai além do simples domínio técnico ou da transmissão de conteúdos. Requer uma postura ética, empática e comprometida com a complexidade das relações humanas que atravessam o cotidiano escolar. Nesse contexto, o educador precisa estar atento às singularidades dos alunos, valorizando suas experiências, emoções e formas de aprender, ao mesmo tempo em que constrói um ambiente de respeito, diálogo e confiança, essencial para uma aprendizagem mais significativa e para a formação integral dos estudantes.

Assim, neste capítulo da discussão, conclui-se que a dimensão humana nas aulas de Educação Física é indispensável para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e transformadoras. Ao estabelecer relações baseadas na afetividade, no respeito e na escuta sensível, o professor amplia o processo de ensino-aprendizagem para além dos conteúdos corporais, reconhecendo o aluno em sua totalidade. Essa postura, aliada à pedagogia da presença e ao compromisso com a diversidade, fortalece vínculos, promove um ambiente mais humanizado e contribui para a formação integral dos estudantes, tornando-os sujeitos mais críticos, empáticos e preparados para a vida em sociedade.

4.2 Dimensão Político-social

No campo da didática, a dimensão político-social problematiza os fundamentos e as finalidades do ato de ensinar, ultrapassando a mera transmissão de conteúdos. Nesse sentido, compreende-se o processo de ensino aprendizagem como uma prática intencional, situada histórica e socialmente, que exige do professor uma postura crítica diante de abordagens reducionistas, sejam elas de caráter exclusivamente técnico ou estritamente humanístico. Assim, essa dimensão orienta a organização do trabalho pedagógico de forma reflexiva, integrando objetivos, conteúdos, metodologias a uma proposta educativa comprometida com a formação integral dos alunos, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento da consciência crítica e da participação social (Candau, 1983).

A análise dos dados coletados na presente dissertação, evidenciou que a dimensão político-social, manifesta-se de forma expressiva nas escolhas pedagógicas, nos conteúdos abordados e projetos interdisciplinares ao contemplar temáticas como relações interpessoais, gênero, racismo, diversidade corporal e desigualdades no esporte. Tais questões são desenvolvidas tanto em aulas práticas quanto teóricas, configurando um espaço voltado à compreensão do corpo, à construção de sentidos e à formação de valores. Buscando, assim, a constituição de sujeitos socialmente responsáveis, capazes de atuar de maneira crítica na construção de uma sociedade mais justa, fundamentada nos princípios de igualdade e de equidade.

No Brasil, marcado por um passado colonial e por intensas desigualdades sociais, no âmbito das práticas corporais, o combate ao racismo e ao preconceito no esporte assume particular relevância, haja vista esta prática corporal ser denominada um dos maiores fenômenos culturais da sociedade (Rubio, 2011). O país dispõe do Estatuto da Igualdade Racial, que prevê orientações específicas para enfrentar práticas racistas nos contextos esportivos. Essa legislação determina punições para atos discriminatórios e estimula a implementação de ações educativas voltadas à superação do preconceito (Santos Júnior, 2024).

No entanto, é sabido que tão somente leis não resolvem o problema que se configura no âmbito das diferentes sociedades de forma estrutural. É por isso que se reitera de maneira enfática que o respeito à dignidade humana constitui um princípio fundamental dos direitos humanos e deve ser assegurado em todos os ambientes esportivos. Isso significa que todos os envolvidos devem receber tratamento respeitoso e serem protegidos contra qualquer forma de abuso ou violência, seja por motivo de crença religiosa, raça ou gênero (Silva; Lima, 2022).

Nesta perspectiva de conscientização social e política, o professor Heitor relata que, em suas aulas, são abordados temas que articulam o esporte ao contexto social dos alunos, como questões de gênero, redes sociais, valorização salarial de atletas, entre outros. Nesse mesmo direcionamento, a professora Margarida também problematiza a temática de gênero ao discutir a participação de pessoas transgênero no esporte, proporcionando aos alunos a oportunidade de refletir sobre essa realidade, promover debates, construir opiniões e produzir conhecimentos pautados no respeito à diversidade.

“A questão da violência, por exemplo, é facilmente linkada com o futebol — as torcidas. A questão da religião se faz presente quando abordamos a capoeira. A questão de gênero é muito presente também, quando explico a diferença entre o jogo e o esporte: o jogo não tem regras fixas, enquanto o esporte precisa de regras fixas. E por que o jogo pode misturar os dois gêneros e no esporte, nem sempre? Porque, se eu misturo os dois gêneros, não necessariamente estou garantindo igualdade, por uma

questão física, biológica, fisiológica. Então, explico que cada gênero tem seu potencial, e que eles têm que ser respeitados entre si. Coloco isso de forma clara para que não haja má interpretação e nem qualquer tipo de preconceito” (Heitor).

“... por que será que a Marta, que é a maior jogadora de todos os tempos do futebol feminino, ganha menos do que um jogador reserva do Flamengo? Um jogador reserva do Botafogo?” (Heitor).

“hoje em dia a gente tem essa parte dos transgêneros, né? Que estão chegando aí nos esportes e a visibilidade vem aumentando. É um momento para a gente trabalhar essa parte [...], falar sobre esses temas e mostrar como que isso vem mudando através do esporte” (Margarida).

Como asseveram Santos *et al.* (2024), muitas modalidades esportivas apresentam forte desigualdade de gênero, oferecendo menos oportunidades e menor visibilidade às atletas mulheres em comparação aos homens. Para enfrentar esse cenário, têm sido criadas políticas voltadas à ampliação da participação feminina e à garantia de condições mais justas, como a adoção de cotas, o aumento de investimentos no esporte feminino e campanhas de conscientização.

Não obstante a isso, Santos Júnior (2024, p. 12) argumenta que,

se o que se pretende é formar sujeitos de direito para uma sociedade menos desigual, como não debater sobre as relações de gênero e sexualidade presentes no futebol? Por que nos reduzimos ao “rolar a bola” e nos ausentamos das discussões sobre corpo, raça e etnia que envolvem os diferentes tipos de esportes? Ou as questões de religião e etnia presentes nas danças? Pensar a relação entre um corpo tido e possível e o oferecido como o padrão de beleza presentes nas diferentes redes sociais? E as exigências corporais cada vez mais utópicas, principalmente às mulheres?

A Educação Física deve assumir seu papel no currículo, promovendo espaços democráticos que problematizem questões inerentes ao desenvolvimento cognitivo, físico e social dos alunos. Para isso, é essencial fortalecer o diálogo, favorecendo a compreensão e o reconhecimento de direitos e deveres no ambiente escolar (Santos Júnior, 2024).

Há também um problema frequente nas aulas de Educação Física que é a questão do preconceito enraizado culturalmente que dificulta a participação de gêneros em determinados esportes, o que leva o professor a elaborar atividades que venham proporcionar aos alunos a desconstrução de estereótipos relacionados ao esporte, aspecto este muito presente nas aulas de Educação Física.

“Ainda, a gente tem uma cultura que futsal é mais para os meninos. Então, ainda tem algumas meninas que não gostam de jogar o futsal. É um exemplo que eu posso dar. Então, a gente conversa, a gente tenta aplicar os fundamentos, ensinar, para que a gente possa ter um número maior de participação” (Sônia).

Segundo um estudo realizado por Pereira *et al.* (2023), a observação das aulas de Educação Física mostrou maior participação dos meninos, reforçando estereótipos de que certos esportes, como o futsal, seriam masculinos. Diante dessas desigualdades de gênero, o professor deve intervir com estratégias que promovam a participação de todos, desconstruam preconceitos e garantam um ambiente inclusivo, no qual meninas e meninos sintam-se igualmente incentivados a praticar qualquer modalidade esportiva.

O professor Antônio relata que, em suas aulas, busca articular os conteúdos esportivos com a realidade cotidiana dos alunos, destacando valores fundamentais presentes nas práticas corporais, como o respeito às regras, às diferenças e a promoção da não violência. Segundo o docente, essas temáticas são frequentemente problematizadas em sala com o objetivo de ampliar a compreensão dos estudantes acerca de suas responsabilidades sociais e políticas no contexto em que estão inseridos.

“Eu faço geralmente assim... uma comparação daquilo que ele tem que fazer no esporte com uma analogia em relação à vida dele. Então o que ele aprende no esporte ele tem que levar para o dia a dia dele” (Antônio).

De acordo com Frimaio *et al.* (2024), a Educação Física escolar desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos ao contemplar dimensões físicas, emocionais, sociais e políticas. Nesse sentido, o desenvolvimento dessas competências contribuem para o fortalecimento da sociabilidade, ao mesmo tempo em que cria condições favoráveis para que os estudantes compreendam seu papel no contexto em que estão inseridos e atuem de forma crítica, participativa e responsável na sociedade.

No âmbito de uma didática orientada para o debate da sociabilidade e para o desenvolvimento do pensamento político dos alunos, destaca-se, entre as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores participantes da pesquisa nas instituições em que atuam, a realização de atividades interdisciplinares. Tais práticas contribuem significativamente para o fortalecimento da formação crítica dos estudantes ao promover a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e a problematização de temas relevantes à realidade social. Além disso, favorecem uma participação mais ativa dos alunos no contexto escolar, estimulando o diálogo, a reflexão e o engajamento nas atividades propostas, o que potencializa a construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

A Educação Física dialoga com diferentes áreas do conhecimento, podendo estabelecer articulações interdisciplinares sem perder sua especificidade. Embora essa integração

represente um desafio, cabe ao professor promover estratégias que superem a fragmentação do ensino e favoreçam uma formação integradora e crítica dos alunos, assim como a possibilidade de refletir sobre sua prática pedagógica (Mesccke; Lima; Silva, 2025).

Segundo Quaresma e Faber (2024), a interdisciplinaridade promove práticas pedagógicas mais integradas e dinâmicas, favorecendo a organização diversificada do trabalho docente. Aliada à autoavaliação contínua, fortalece o compromisso profissional e estimula uma postura crítica e reflexiva, contribuindo para transformações no ambiente escolar. Quando contextualizadas e significativas, essas práticas possibilitam a construção de conhecimentos relevantes, reafirmando que ensinar e aprender são processos interdependentes.

Na presente pesquisa, os relatos dos professores destacam a realização de projetos interdisciplinares pontuais, como eventos e palestras, conforme apresentados a seguir.

“Então, a gente tem até grupo de WhatsApp, a gente se comunica com professores de inglês, de português, de artes, e durante o ano a gente prepara, assim, algumas situações, muito baseado em palestras de alguns profissionais [...] e em momentos pontuais... Semana Para a Vida” (Heitor).

“Sim. Esses projetos acontecem na escola durante o ano. Tem o projeto voltado para determinado assunto e esses projetos vão acontecendo em cada disciplina, abordam algum tema daquilo, algum tema e trabalham de alguma forma, entendeu? Então, durante o ano, a gente vai se dividindo de acordo com aquele projeto que a escola faz. Todo mundo tem que abordar de algum jeito durante a aula e apresentar” (Geralda).

“Sim, a escola participa disso, sim. Um tema que já foi desenvolvido lá na escola, que eu achei muito interessante, é a prevenção do bullying e o combate ao bullying, que é uma das questões sociais que vêm afligindo a sociedade e, estranhamente, aumentando. Numa sociedade evoluída, deveria nem existir, mas, infelizmente, a gente vê que acontece” (José Maria).

Estudos realizados por Wagner e Neunfeldt (2021) e por Silva *et al.* (2022), evidenciam que a organização do trabalho por meio de projetos possibilita à Educação Física transitar por diferentes campos do saber, favorecendo a interação entre os estudantes e estimulando práticas interdisciplinares.

O fato de a escola trabalhar temas inerentes ao desenvolvimento humano e social dentro de uma didática multidisciplinar favorece fortemente o aprendizado. Para Almeida e Chiaro (2023), representar um problema com base em situações contextualizadas e construídas a partir da interação entre diferentes disciplinas passa a assumir novos significados, uma vez que o estudante envolve-se com experiências concretas e aplicáveis à sua realidade. Ao lidar com situações reais e práticas, o aluno amplia sua capacidade de análise, mobiliza conhecimentos diversos e desenvolve uma compreensão mais integrada dos conteúdos.

O professor Antônio afirma que, quando os projetos desenvolvidos pela escola abordam temas relacionados à realidade dos alunos, considerando seus contextos social, cultural e familiar, observa-se um aumento significativo no engajamento e na participação nas atividades propostas. Além disso, ressalta a importância dos projetos e das parcerias estabelecidas entre a escola, a comunidade e diferentes instituições, uma vez que essas articulações ampliam as possibilidades educativas, fortalecem o vínculo com a realidade local e contribuem para uma formação mais integrada e contextualizada dos alunos.

“Trabalhando em conjunto com interdisciplinaridade. De que forma? Através de projetos, de palestras, de pessoas que nos ajudam, de parcerias que vêm à escola, como Polícia Militar, como bombeiro, como psicóloga, enfim... Pessoal da saúde...” (Antônio).

Nos trabalhos desenvolvidos nas escolas com a adoção da didática integrada entre disciplinas, observaram-se situações em que a Educação Física foi preterida em determinados projetos conforme relataram os professores Davi e Arthur. Nesse contexto, a professora Sônia destaca que, em sua realidade escolar, não há a implementação de projetos interdisciplinares, o que a leva a abordar, de forma autônoma, temas emergentes em suas aulas, buscando suprir essa lacuna no processo formativo dos alunos.

“Sim, eles existem, eles são de forma interdisciplinar, porém, eu acabei de ser contratado na escola, tem um mês [...] e não fui convidado e também a professora anteriormente também não participou” (Davi).

“Por exemplo, a gente acabou de trabalhar agora o projeto sobre as relações étnico-raciais. Nesse projeto em específico, a Educação Física não foi incluída oficialmente. Foi um pedido particular da professora de História, que me pediu para trabalhar uma parte relacionada aos jogos indígenas, pois ela achou que eu tinha mais afinidade para abordar esse conteúdo com os alunos. Eu acabei trabalhando, mas foi por um pedido particular da professora de História — não veio da Secretaria de Ensino nem mesmo da direção” (Arthur).

“Não, na escola onde eu trabalho não tem projetos interdisciplinares” (Sônia).

“Eu costumo trabalhar nas minhas aulas sim, essas questões de violência, preconceito, indisciplina. E eu acho extremamente interessante que tenha, não só na minha escola, mas em todas as escolas, esse projeto para que todos os professores tenham essa união, para que a gente possa ter um ganho maior, um retorno maior a respeito desses assuntos” (Sônia).

Ressaltando a importância dos trabalhos conjunto entre disciplinas, Barbosa (2024) assevera que a realização de projetos dessa natureza e a aproximação, mediada pelo diálogo entre os docentes das áreas do conhecimento que formam o currículo da educação básica, pode tornar o processo de ensino e aprendizagem mais leve e eficiente.

As práticas multidisciplinares promovem uma mudança significativa tanto no professor quanto no aluno. Isso não se limita à integração das áreas de conhecimento, mas envolve a superação de obstáculos e o entendimento de sua trajetória e da evolução no processo de ensino com o objetivo de melhorar o aprendizado dos alunos por meio de novas abordagens (Amazonas, 2019).

No que se refere à intervenção crítico-política, os professores buscam despertar o engajamento dos alunos por meio de discussões temáticas relevantes e atuais, dentro de um contexto tendo como base suas realidades, a realidade da escola e o processo de formação. Os docentes demonstram convicção de que a Educação Física contribui para a formação integral dos estudantes ao interconectarem aspectos cognitivos, sociais e culturais, evidenciando, em suas práticas pedagógicas, estratégias que estimulam a participação ativa, o pensamento crítico e a compreensão da realidade em que os alunos estão inseridos.

Sob uma perspectiva sócio-política, o professor Davi destaca a relevância do processo de transição do adolescente para a condição de cidadão, especialmente no que se refere ao exercício de direitos, como o voto. De modo complementar, o professor Arthur enfatiza sua atuação no incentivo à conscientização e à reivindicação de direitos por parte dos alunos, tanto no âmbito escolar quanto na sociedade. Ambos reconhecem a Educação Física como um componente importante na construção da formação cidadã, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel social.

“Eles são a geração do futuro, e a partir dos 16 anos eles têm a opção de tirar o tipo de leitor, e eu sempre falo isso dentro das aulas. Exerce o direito, direito esse que foi conquistado depois de muita luta, e se vocês têm a opção, pare e reflita, porque vocês irem lá manifestar o seu desejo se for no Estado Democrático e direito é algo muito importante” (Davi).

“Mas por que não tem vontade? Qual que é o movimento da comunidade? Está sendo reivindicado isso? Existe esse movimento por parte da comunidade? Perguntei: “Vocês já procuraram, talvez, se organizarem e pedirem isso para a direção da escola? A direção pode levar isso para a prefeitura, para o poder público responsável, pra ver se consegue?” Então, nesse sentido de: “Por que a gente não tem acesso?” e “Como que a gente faz para reivindicar?”, eu tenho trabalhado isso nas aulas [...], mas acredito que sim: a Educação Física é crucial e pode ajudar muito na transformação social e política” (Arthur).

Nesse direcionamento, a professora Sônia afirma a importância de assegurar voz aos alunos, de modo que não se limitem à condição de meros espectadores, mas assumam uma postura ativa em seu processo formativo. Para a docente, é fundamental que os estudantes aprendam a se relacionar, dialogar e debater de forma respeitosa, considerando regras, limites e as diferenças entre os sujeitos.

“uma vez que eu dou a oportunidade do meu aluno dar sugestões na minha aula, eu já dou voz para o meu aluno. Ele não é um ser passivo no processo, ele é um ser que participa do processo. E o esporte, ele me dá essa oportunidade de o aluno saber que ele precisa trabalhar em grupo, ele tem que saber a hora que ele vai fazer o trabalho individual, ele tem que saber ganhar e perder. E a gente está inserido numa sociedade com várias culturas diferentes. E ele vai saber trabalhar de forma cooperativa, vai saber debater sobre as regras, sobre os projetos integradores. E ele vai saber dialogar e negociar, respeitando as diferenças e se posicionando” (Sônia).

Assim, Castellani Filho (2019) ressalta a importância de incorporar às aulas de Educação Física a consciência crítica dos estudantes, permitindo que compreendam os significados sociais, históricos e políticos da formação humana. Dessa forma, a Educação Física ultrapassa o enfoque meramente técnico, favorecendo uma formação mais reflexiva, participativa e conectada às dinâmicas do contexto social e políticos.

Ainda no contexto da sociabilidade e da formação integral dos alunos, os professores também desenvolvem em suas aulas os chamados temas transversais. Essas temáticas fazem parte do currículo escolar e são trabalhadas de maneira dinâmica e contextualizada, abordando questões como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual. Tais conteúdos, possibilitam compreensão de valores essenciais para a convivência em sociedade, contribuem para a formação de estudantes mais conscientes, respeitosos e preparados para lidar com a diversidade e com os desafios presentes no cotidiano social.

“Então, a gente trabalha esses temas transversais, porque faz parte do currículo [...], eu sempre trabalho às vezes com vídeo, textos, atividades dinâmicas, roda de conversa que levanta esses assuntos” (Geralda).

A inserção dos temas transversais nas aulas de Educação Física evidencia a relevância desse componente curricular na problematização e no enfrentamento de questões sociais. A Educação Física deixa de restringir-se ao ensino de técnicas e táticas esportivas, passando a assumir um papel formativo mais amplo, voltado ao desenvolvimento de estudantes críticos, reflexivos e conscientes da realidade social em que estão inseridos (Darido, 2012).

A professora Sônia, relata desenvolver essa abordagem por meio da problematização do culto ao corpo estereotipado e das questões relacionadas à orientação sexual dos alunos, utilizando estratégias, como trabalhos de pesquisa e rodas de conversa. Segundo a docente, essas atividades possibilitam a ampliação do diálogo e da reflexão crítica, favorecendo a compreensão e o respeito às diferenças. Além disso, contribuem para a desconstrução de

preconceitos e estigmas socialmente reproduzidos, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor, democrático e inclusivo.

“Em relação à orientação sexual, por exemplo, eu já apliquei um trabalho sobre estereótipo, né? Porque nós, seres humanos, a gente costuma associar as pessoas pelo jeito que elas se vestem, pela cor do cabelo, pelo jeito que se comporta. E a gente acaba estereotipando o ser humano. E não é assim que a gente tem que viver. Então, eu apliquei um trabalho onde os meus alunos deveriam pesquisar sobre isso. A gente fez uma roda de conversa. E cada grupo pôde falar um pouquinho do que pesquisaram” (Sônia).

Os estereótipos constituem construções sociais e culturais compartilhadas pelos grupos sociais, influenciando a forma como as pessoas percebem, interpretam e julgam a realidade. Baseados em generalizações, ideias pré-concebidas e valores transmitidos socialmente, eles orientam comportamentos, opiniões e atitudes diante de diferentes situações. Nesse sentido, os estereótipos fazem parte do processo de socialização e do desenvolvimento humano, mas também podem reforçar preconceitos e visões simplificadas sobre indivíduos e grupos sociais (Melo *et al.*, 2024).

Assim, nas aulas de Educação Física, o corpo deve ser compreendido para além de sua dimensão biológica ou mecânica, sendo reconhecido como uma forma de expressão, comunicação e interação com o mundo. Antes mesmo da elaboração racional, o próprio corpo manifesta sentimentos, experiências, identidades e maneiras particulares de existir e se relacionar com o meio social. Os movimentos corporais constituem formas de linguagem e expressão humana, por meio das quais os alunos vivenciam emoções, constroem significados e estabelecem relações com os outros e com o ambiente. Assim, a Educação Física possibilita experiências que favorecem não apenas o desenvolvimento motor, mas também a construção da identidade, da sensibilidade e da compreensão do corpo como parte essencial da existência humana (Santos; Sousa, 2024).

Outro aspecto relevante para a construção do convívio no ambiente escolar, refere-se à necessidade de o professor conhecer a realidade familiar, social e econômica de seus alunos. Esse conhecimento possibilita uma atuação pedagógica mais sensível, contextualizada e coerente com as necessidades dos estudantes, favorecendo intervenções mais adequadas ao processo de formação humana e educacional. Além disso, ao compreender as vivências, dificuldades e particularidades presentes no cotidiano dos alunos, o docente amplia as possibilidades de diálogo, acolhimento e mediação das relações interpessoais, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, empático e humanizado. Ponto este que foi fortemente afirmado pelos docentes participantes da pesquisa.

Para Batista *et al.* (2024), lidar com a diversidade presente nas aulas de Educação Física constitui um desafio significativo para o professor, exigindo sensibilidade e compreensão acerca das diferentes realidades que compõem o ambiente escolar. Para além de uma caracterização meramente biográfica, faz-se necessário compreender os estudantes em seus diversos contextos sociais, culturais e familiares, tanto dentro quanto fora da escola. Essa postura favorece a criação de um ambiente seguro, respeitoso e propício ao sentimento de pertencimento, no qual todos os alunos se sintam valorizados e incluídos, independentemente de suas diferenças.

“Eu acredito com certeza. Enxergar a comunidade escolar e todos os atores que pertencem a ela é essencial para poder ser mais assertivo na história do conteúdo, na aplicação dos mesmos. Uma das maneiras que eu enxergo isso é na participação de reunião de pais e mestres, em todo o calendário de festinhas que tem na escola, seja as festas juninas, dia das crianças, todos esses exemplos que tem a reunião entre a direção, os professores, os alunos e a família é, para mim, um momento muito importante e onde acontece de fato a gente poder enxergar aonde eles estão inseridos” (Davi).

O professor Arthur relata que uma de suas alunas demonstrava desinteresse e baixa participação nas aulas. A partir de diálogos e questionamentos realizados junto à equipe escolar, constatou-se que a estudante enfrentava dificuldades relacionadas à alimentação inadequada. Diante dessa situação, o docente ressaltou a importância de conhecer a realidade dos alunos para que seja possível realizar intervenções pedagógicas mais sensíveis e coerentes com suas necessidades. Esse entendimento evidencia que fatores sociais e familiares influenciam diretamente o processo de aprendizagem e participação dos estudantes no contexto escolar.

“Numa reunião pedagógica, eu relatei isso para os outros professores, de coordenação, que estavam mais sempre na escola, e eles trouxeram um caso de que, muito provavelmente, aquela menina não estava sendo alimentada em casa. Aí levantei a mão: se ela não está participando das aulas, está mostrando esse desinteresse, não é porque ela não gosta de esporte, não gosta de brincadeira, não gosta das minhas aulas — é porque ela não está se alimentando, ela não tem energia, muitas vezes está com fome. Enfim, como que ela vai participar? Aí, nessa conversa que a gente teve, a escola implementou — ali também outros professores haviam percebido isso — que todos os alunos, ao chegarem, teriam o café da manhã antes do primeiro horário. Chegariam, teriam aquele tempo do café da manhã. E foi uma virada de chave” (Arthur).

Em seu depoimento, a professora Geralda destaca a relevância de conhecer os alunos em suas particularidades a fim de que a abordagem pedagógica e a aplicação dos conteúdos estejam alinhadas às suas necessidades, interesses e realidades. Segundo a docente, essa

compreensão favorece a construção de práticas mais significativas, participativas e adequadas ao contexto dos estudantes.

“Na questão de abordagem, por exemplo, como que eu vou falar com esse aluno? Eu tenho que saber a realidade que ele vive para saber como eu vou falar com ele. porque pensa um aluno que, às vezes, é maltratado em casa, ele não tem amor na família, às vezes, ele não tem alimento direito, às vezes, ele é vítima mesmo, ele é vítima. Ele chega na escola, simplesmente, eu vou transmitir aquele conteúdo. Para que vai servir aquilo para ele se ele não consegue inserir aquilo na realidade dele? Então, quando ele percebe que alguém se importa com ele, ele vai ser diferente” (Geralda).

Os relatos apresentados evidenciam que o conhecimento acerca da realidade dos alunos constitui um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais humanas, acolhedoras e socialmente comprometidas. Ao compreender as condições familiares, emocionais e socioeconômicas que atravessam a vida dos estudantes, o professor amplia sua capacidade de intervenção, tornando, assim, o processo educativo mais sensível às necessidades concretas dos estudantes.

Diante das discussões apresentadas, os relatos dos professores evidenciam uma prática pedagógica voltada à problematização de questões sociais contemporâneas, como gênero, preconceito, desigualdade, violência, diversidade cultural e direitos sociais, articulando os conteúdos da Educação Física às realidades vivenciadas pelos alunos.

Nesse processo, a interdisciplinaridade, os temas transversais, o diálogo e o conhecimento das condições sociais, familiares e emocionais dos estudantes mostram-se elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas, inclusivas e contextualizadas. Assim, a Educação Física consolida-se como um espaço de reflexão, participação e formação integral, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de intervir de forma responsável e transformadora na sociedade em que estão inseridos.

4.3 Dimensão técnica

Na perspectiva da dimensão técnica, caracterizada pelo “como fazer”, integram o planejamento, a metodologia de aplicação das atividades e a avaliação. Para Darido (2012), nesse modelo, o aluno é concebido como um sujeito a ser medido, tendo como foco central os métodos e as técnicas aplicados por meio de testes, de materiais e de sistemas que classificam e selecionam conforme o desempenho em atividades motoras e esportivas.

A análise dos dados coletados na presente dissertação, evidenciou que, nas observações realizadas durante as aulas dos professores, um dos aspectos fundamentais da dimensão técnica

da didática, relacionado à evolução e ao aprimoramento dos movimentos corporais nas atividades desenvolvidas, mostrou-se comprometido em razão da insuficiência de materiais didáticos e da precariedade dos espaços físicos destinados às aulas, como a ausência ou a inadequação de quadras esportivas. Essas limitações estruturais dificultam a realização de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento técnico dos movimentos corporais próprios das modalidades esportivas, restringindo as possibilidades de aprendizagem e aperfeiçoamento motor dos alunos.

Segundo Tardif (2013), em espaços escolares com boa infraestrutura, os professores tendem a desenvolver práticas mais inovadoras, integrando metodologias e tecnologias que potencializam a aprendizagem dos alunos. Em contrapartida, a escassez de recursos pode gerar desmotivação docente e limitar a exploração plena das possibilidades pedagógicas da disciplina. Essa realidade mostrou-se evidente nas aulas dos professores Davi, Arthur e Margarida, cujas escolas apresentavam limitações significativas quanto à infraestrutura física e à disponibilidade de materiais pedagógicos para as aulas de Educação Física.

Os professores Davi e Arthur relataram a ausência de espaços adequados e de recursos materiais suficientes, sendo frequentemente necessário recorrer à improvisação e à utilização de materiais alternativos para viabilizar o desenvolvimento das atividades propostas. Já no caso da professora Margarida, além de lidar com materiais desgastados ou danificados, havia ainda a necessidade de compartilhar um pátio pequeno e descoberto com outros docentes da área, bem como com diferentes eventos e demandas da rotina escolar, o que dificultava ainda mais a organização das aulas.

Por sua vez, os professores Geralda, Sônia, Heitor e Laura afirmaram que, embora suas escolas possuíssem quadras esportivas, enfrentavam carência de materiais adequados para a realização das práticas pedagógicas. Situação semelhante foi relatada pelos professores Antônio e José Maria, que contavam apenas com pequenas quadras em suas instituições, além da insuficiência de equipamentos e recursos didáticos. Esses aspectos evidenciam as dificuldades estruturais enfrentadas pelos docentes de Educação Física no contexto escolar, demonstrando como a precariedade dos espaços e materiais pode limitar o desenvolvimento das aulas e exigir constantes adaptações pedagógicas por parte dos professores.

Para Oliveira (2025), a ausência de infraestrutura e de materiais adequados tende a comprometer a qualidade das aulas de Educação Física. Sem os recursos necessários, os professores precisam adaptar suas práticas, o que pode resultar em atividades menos diversificadas e menos efetivas. Essa limitação impacta não apenas o engajamento dos alunos,

mas também restringe o desenvolvimento integral de competências físicas, cognitivas, sociais e culturais.

Corroborando às reflexões de Oliveira (2025), a professora Laura destaca a necessidade constante de recorrer à improvisação em suas aulas, em decorrência da escassez de recursos didáticos disponíveis para o desenvolvimento das atividades.

“Nós temos um recurso limitado. Então, de acordo com o recurso que a gente tem, a gente tenta improvisar, né? Ou no material, ou na sala de aula mesmo” (Laura).

No que se refere às dimensões desenvolvidas nas aulas de Educação Física, a dimensão técnica mostrou-se mais evidente nos aspectos relacionados ao planejamento pedagógico e aos processos de avaliação. Tal perspectiva manifesta-se na organização sistemática dos conteúdos, na definição de objetivos, na seleção de metodologias e nas estratégias de ensino, bem como na elaboração de critérios avaliativos voltados ao acompanhamento da aprendizagem e do desempenho dos alunos.

A organização curricular proposta pela BNCC exige que os conteúdos da Educação Física deixem de ser compreendidos apenas como instrumentos de controle disciplinar ou simples atividades recreativas. Conforme Silva e Mont’Alverne (2021), é fundamental reconhecer que cada conteúdo selecionado possui intencionalidades pedagógicas que devem estar explicitadas no projeto político-pedagógico da escola e nos planos de ensino dos professores. Assim, a escolha dos conteúdos deve ser orientada por critérios formativos que contemplem a construção do conhecimento corporal em suas diversas dimensões: motora, cognitiva, afetiva e social.

Sobre o planejamento, os professores que lecionam na rede estadual de ensino relatam a obrigatoriedade de seguirem um modelo padronizado que é disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação, como demonstrado em alguns relatos:

“Então, na realidade, existe um modelo pré-estabelecido. Ele vem pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte e ele é apresentado para a gente, no início do ano, e a gente segue ele fazendo as adaptações, as modificações, até alguns temas que, às vezes, a gente não concorda por conta da realidade da nossa cidade, da nossa escola, dos nossos alunos. A gente coloca também temas transversais que não estão no planejamento, mas é inerente, é coerente, né? Com o que os meninos precisam e necessitam aprender e a gente vai fazendo essas adaptações” (José Maria).

“Então, a gente tem que seguir a baliza do currículo nacional e das orientações da superintendência de ensino, mas é inevitável que a gente não adapte. Até por situações de estrutura de escola” (Heitor).

“A gente tem a BNCC. Tem um planejamento que a Secretaria de Educação manda para as escolas, e a partir daí a gente tem um norte. A gente tem todo um documento

que norteia as aulas de Educação Física, com os conteúdos a serem ministrados por bimestre (Antônio).

Os professores da rede municipal relatam que seguem um modelo próprio disponibilizado pela Secretaria Municipal de Ensino da cidade de Muriaé, MG, conforme apresentado abaixo:

“O planejamento, ele é uma exigência da escola e da rede de ensino. Tem os pedagogos, os especialistas de educação, uma direção que cobra esse planejamento da gente - então, o sistema de ensino, ele tem o currículo da rede que é baseado [...] obviamente na BNCC” (Arthur).

“Existe um modelo pré-estabelecido pela prefeitura. E nós, professores, pegamos essas habilidades que são sugeridas por bimestre e trabalhamos de acordo com o material que nós temos, que é um livro que nós adotamos” (Laura).

“Tem uma pessoa que é um professor de educação física, e ele procura ouvir os outros professores e monta o currículo da prefeitura. E a gente segue. E, durante o ano, ele pergunta a gente: está cumprindo, está conseguindo fazer? É isso mesmo?” (Geralda).

Diante disso, os professores que lecionam na rede municipal, seguem o currículo municipal de ensino da cidade de Muriaé, MG, criado em 2020, que é um documento que define as diretrizes educacionais do município, incluindo a educação infantil, os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, tanto a rede estadual quanto a municipal de educação utilizam a BNCC como parâmetro para a elaboração dos planos de ensino. Porém, ambas oferecem liberdade para que as escolas e os professores possam adaptar o plano para melhor atenderem à realidade dos alunos.

Nas últimas décadas, as discussões acerca da organização curricular da Educação Física ganharam maior destaque no Brasil, impulsionadas por debates acadêmicos, políticas educacionais e documentos normativos, como a BNCC. Nesse contexto, a BNCC promoveu mudanças significativas na estruturação dos conteúdos da disciplina, ao propor unidades temáticas que contemplam diferentes manifestações da cultura corporal, como jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas e práticas corporais de aventura. Essa perspectiva busca ampliar a compreensão da Educação Física para além do ensino exclusivamente técnico, valorizando múltiplas dimensões do conhecimento corporal e favorecendo uma formação mais ampla, crítica e significativa para os estudantes (Silva; Mont’Alverne, 2021).

Quanto à participação dos alunos na elaboração dos planos de ensino, a presente pesquisa mostra que os alunos não participam diretamente da elaboração do mesmo, situação esta que se fez presente nos depoimentos dos professores Davi, Geralda e Sônia.

“Os alunos não participam da elaboração do planejamento. Isso é feito de forma de cima para baixo, de maneira fechada” (Davi).

“Os alunos não participam da elaboração do planejamento, porque, né, isso é uma esfera acima” (Geralda).

“eles não participam desse planejamento. Na elaboração desse planejamento, não. Eles podem dar sugestões. É o que eu aceito nas minhas aulas” (Sônia).

Contrapondo a realidade da não participação dos alunos nos planejamentos escolares, Freitas e Santos (2023) confirmam que a escola, por ser um espaço de convivência, marcado pela coletividade, diversidades de indivíduos e pluralidade sociocultural, com diferentes interesses, é considerado um ambiente propício para que seja afirmada a participação de todos os atores ali envolvidos, em especial, os alunos.

Ainda que não haja uma participação formal ou estruturada dos alunos na elaboração das aulas, os docentes demonstram total abertura para ouvir e adaptar os conteúdos conforme as demandas das turmas, o que contribui para uma construção mais democrática do processo ensino-aprendizagem dos alunos no conteúdo da Educação física.

“... porém, nas minhas aulas eu aceito a opinião deles e eu deixo eles opinarem, mas sempre eu falo com eles, olha, eu tenho planejamento a cumprir, pode ser feito dessa forma? E eles falam, tia, pode ser assim? Eu falo, pode, vamos tentar. E a gente vai levando assim, entendeu? Para equilibrar” (Geralda).

“... eles participam de uma maneira indireta. No primeiro momento de planejamento anual, não, mas no decorrer do ano esse aluno está junto sim. Ele dá a sugestão, fala: pô professor, hoje a aula podia ser isso, a aula podia ser aquilo. E a gente vai adaptando” (Heitor).

Ouvir o que os alunos querem estudar para que se possa, de forma democrática, elaborar e construir o planejamento participativo, é um dos mecanismos a serem elencados pela escola. Manter o diálogo entre os atores e planejar ações que visam ao alcance de objetivos educacionais eficientes que contribuam efetivamente para o pleno desenvolvimento do Educando é meta a ser almejada (Darido; Rangel, 2019).

Dentro de um contexto de ensino integrado, participativo e democrático, para Freitas e Santos (2023), com as mudanças nos princípios da organização e do planejamento escolar, faz-se a necessidade de empreender um modelo democrático-participativo em que a todos os envolvidos no processo de formação tenham a liberdade de escolherem participar com equidade na elaboração do plano de ensino.

Sobre a presença das avaliações, os professores participantes da pesquisa evidenciaram a necessidade das avaliações para terem um parâmetro de como as informações têm sido

absorvidas pelos alunos e, assim, possam avançar nos conteúdos sem prejuízos no aprendizado. Sobre esse assunto, para Pipa e Santos Júnior (2023), historicamente, a avaliação educacional tem sido considerada um dos principais entraves do processo de ensino-aprendizagem. Em diversos contextos, passou a ser atribuída a ela a responsabilidade pelo êxito ou pelo insucesso escolar dos estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação é frequentemente compreendida como um mecanismo de controle e disciplinamento, capaz de produzir submissão e de contribuir para a manutenção e para a reprodução das estruturas sociais vigentes.

Para Souza (2024), a avaliação na Educação Física escolar constitui um processo complexo, uma vez que envolve múltiplos critérios e aspectos que precisam ser considerados. Entre esses elementos, destacam-se a realidade social, cultural, desenvolvimento corporal, cognitivo e interesse do aluno nas aulas para que, assim, obtenha-se um feedback que possa realmente orientar o docente no prosseguimento das aulas.

“É extremamente importante para saber se o conteúdo foi transmitido — não apenas “depositado”, como é chamado na educação bancária. Então, uma das formas mais efetivas de atestar se esse conteúdo foi passado é por meio da avaliação” (Davi).

“Eu acho que aí você tem uma resposta. E aí essa resposta, ela vai te dar o que que ficou de positivo, o que que ficou de negativo daquilo que você ministrou durante o tempo. Então eu acho que é necessário” (Antônio).

“Eu acho muito importante, porque tudo que se ensina tem que ser avaliado para você ver se houve absorção de conteúdo. Então, a educação física não seria diferente” (José Maria).

Mesmo considerando importante a avaliação em Educação Física, os professores participantes não consideram a técnica de movimentos ou o rendimento como parâmetro de acompanhamento para avaliação, mas sim, a participação do aluno nas aulas e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem. Os professores Geralda e Heitor destacaram a relevância da avaliação participativa dos alunos, valorizando a plena participação tanto nas aulas teóricas quanto nas práticas. Eles enfatizaram que, na avaliação, deve-se considerar o que os estudantes sabem e são capazes de realizar nas aulas de Educação Física, sem tomar a complexidade técnica dos movimentos como critério exclusivo de avaliação.

“eu avalio a participação nas aulas práticas, a participação nas aulas teóricas, a opinião que o aluno dá, a gente tem a provinha de educação física que eles fazem, então todo o processo é avaliado, o que o aluno consegue fazer, o que ele melhorou, o que ficou de dificuldade para ele” (Geralda).

“Eu até conversei com meus alunos que a nota de Educação Física, para mim mesmo, não é tão importante. Importante é o engajamento que eu sinto deles — tanto na aula prática quanto na aula teórica” (Heitor).

Considerando as falas dos professores mencionados anteriormente, Fortunato (2025) assevera que, ao longo do tempo, o processo de avaliar o ensino e a aprendizagem em Educação Física sofreu mudanças importantes, procurando deixar para trás o modelo tradicional, frequentemente excludente, punitivo e voltado à simples classificação para adotar uma perspectiva mais participativa e democrática.

Outro aspecto destacado pelo professor Heitor em seu depoimento foi o fato de ser preciso usar a nota em Educação Física como punição para que o aluno se sinta obrigado a participar das aulas práticas, o que é muito comum no ensino fundamental 2.

“Mas eu confesso também que eu não me sinto muito confortável em usar nota como punição. Eu sei que, às vezes, nota vira um instrumento de punição. Eu não sei se, também, se eu tivesse a possibilidade de dar uma nota vermelha, eu usaria essa questão de pressionar os alunos para eles poderem participar da aula. Eu fico muito mais satisfeito quando os alunos me procuram, me questionam, me perguntam sobre o que vai ser semana que vem, sobre os eventos esportivos na escola” (Heitor).

Convém destacar que, em um primeiro momento, as práticas avaliativas predominantes na Educação Física estavam ancoradas em pressupostos de caráter punitivo e seletivo, orientadas por uma lógica classificatória que privilegiava o desempenho e o rendimento técnico dos estudantes (Darido, 2012).

Em razão das mudanças e dos avanços ocorridos no campo da Educação Física, passou-se a demandar que os processos avaliativos e as estratégias metodológicas fossem reformulados, buscando maior atualização, objetividade e coerência com as dimensões sociais, culturais e motoras do movimento humano. Nesse contexto, houve uma redefinição do significado de como, quando e por que avaliar, enfatizando-se a centralidade do processo avaliativo e superando o modelo de caráter punitivo que anteriormente predominava nesse cenário (Onofre, 2017).

Verifica-se, no presente estudo, uma clara mudança de paradigma: os professores valorizam a participação nas aulas teóricas e práticas, o envolvimento e o progresso individual, em vez da correção técnica ou do rendimento físico. Esse enfoque promove uma Educação Física democrática, que reconhece o corpo e o movimento como formas de expressão, socialização e aprendizagem, e não apenas como meio para o desempenho atlético.

Ao longo da história da Educação Física, predominou-se a abordagem tecnicista, onde o professor focava exclusivamente no corpo com foco na aptidão e no rendimento (Bracht, 2010).

Neste sentido, Souza *et al.* (2025) asseveram que, para mitigar o foco na ação mecanizada do movimento humano, por muito tempo abordada na Educação Física, demanda dos atores educacionais, políticos, secretarias e corpo docente, novos olhares, reflexões e ações na promoção de uma educação de qualidade e democrática.

Os professores destacam a relevância da utilização de metodologias de ensino pautadas em perspectivas críticas no contexto das aulas de Educação Física. Segundo os docentes, as aulas contemplam problematizações e reflexões acerca de temas sociais relacionados ao esporte, ao cotidiano dos alunos e aos valores essenciais à formação humana.

Nas observações das aulas de Educação Física, foi notado que, a perspectiva crítica manifesta-se por meio de práticas pedagógicas voltadas não apenas ao desenvolvimento técnico e motor, mas também à formação ética, social e cultural dos alunos. Os professores promoveram constantemente o diálogo e a problematização de atitudes relacionadas ao respeito, à cooperação, à inclusão, à honestidade e à convivência coletiva. Além disso, incentivaram a participação ativa dos estudantes na organização das atividades, na adaptação de regras e na escolha de brincadeiras. Mesmo diante de limitações estruturais e escassez de materiais, os docentes buscaram estratégias criativas e inclusivas para garantir a participação de todos. Também foram observadas discussões sobre cultura, diversidade, racismo e inclusão social, demonstrando que a Educação Física foi compreendida como espaço de formação humana e cidadã, ultrapassando a perspectiva exclusivamente esportiva e tecnicista.

Nas aulas observadas dos professores Davi, Arthur e Geralda, percebeu-se uma constante preocupação em incentivar a participação dos alunos nas atividades propostas. Os docentes mantinham-se presentes durante todo o desenvolvimento das aulas, motivando os alunos, esclarecendo dúvidas e promovendo um ambiente de interação coletiva, características compatíveis com uma abordagem crítica da Educação Física escolar.

Na segunda aula observada da professora Geralda, por exemplo, uma aluna afastou-se momentaneamente da atividade por sentir vergonha de não conseguir executar adequadamente um movimento do voleibol. Diante da situação, a professora interrompeu sua aula, aproximou-se da estudante e estabeleceu um diálogo no canto da quadra, buscando compreender suas dificuldades e incentivando sua participação. Após a conversa, a aluna retornou à atividade e foi recebida com aplausos pelos colegas, fato que evidencia não apenas a valorização da inclusão e da cooperação, mas também a construção de um ambiente baseado no respeito, na empatia e no fortalecimento da autoestima dos estudantes.

Nas aulas dos professores Laura, Margarida e Antônio, também ficou evidente a preocupação em desenvolver reflexões relacionadas à convivência coletiva, ao respeito às

regras, à disciplina e às relações interpessoais no ambiente escolar. Os professores frequentemente dialogavam com os alunos sobre a importância da participação, do respeito mútuo e da responsabilidade durante as atividades.

Já nas aulas dos professores Sônia, Heitor e José Maria, observou-se a adoção de estratégias pedagógicas que valorizavam a autonomia, a responsabilidade e a participação coletiva dos alunos. Os docentes estabeleciam previamente combinados com as turmas, definindo que, caso houvesse envolvimento, organização e comportamento adequado durante as atividades orientadas, os alunos teriam, ao final da aula, um momento destinado às brincadeiras livres. Nesse contexto, os próprios estudantes passaram a incentivar os colegas a participarem das atividades, visando garantir o momento coletivo de lazer. Tal prática evidencia uma perspectiva crítica e participativa na qual o diálogo, os acordos coletivos e a construção compartilhada das regras favorecem o desenvolvimento da consciência coletiva e da responsabilidade social dos alunos.

A adoção de perspectivas críticas no cotidiano do processo ensino-aprendizagem oferece um modo de compreender uma Educação Física que integra o conhecimento teórico ao prático e, sobretudo, orienta a forma de se relacionar com esses saberes de maneira contextualizada às questões políticas e sociais mais amplas. Trata-se de um compromisso com a justiça social e com valores humanos, pautados na democracia e na valorização da diversidade cultural (Martins; Santos, 2023).

Em sua fala, o professor Davi ressalta a importância de promover o senso crítico nos alunos:

“A crítica emancipatória e a crítica reflexiva são muito importantes e aplicadas para que eles tenham consciência do porquê fazer, como fazer, de onde veio e como isso vai mudar a vida deles. A forma de aplicar essa metodologia é principalmente na parte teórica, onde eu cito grandes autores e explico, a questão em vários âmbitos: o social, o histórico. Acredito que ela trabalha também o comportamento (parte atitudinal) e a parte conceitual, com zelo histórico, não apenas valorizando a parte procedimental de saber fazer” (Davi).

Durante a terceira aula observada do professor Davi, constatou-se a participação dos alunos como espectadores de uma apresentação teatral intitulada “O Sonho”. Ao longo da atividade, o docente permaneceu junto aos estudantes, enfatizando constantemente a relevância da cultura, da arte e das manifestações culturais na vida deles, demonstrando entusiasmo e valorização a cada ato apresentado. Em seguida, os alunos assistiram a uma roda de capoeira, momento em que o professor novamente posicionou-se ao lado da turma, destacando, em diferentes ocasiões, a importância do respeito à cultura afro-brasileira, evidenciando aspectos

relacionados à musicalidade, à religiosidade, à dança e ao espírito de resistência historicamente presente nessa manifestação cultural. Dessa forma, a aula ultrapassou a dimensão exclusivamente técnica da Educação Física, favorecendo reflexões voltadas à valorização cultural, à diversidade e ao reconhecimento das contribuições históricas e sociais da cultura afro-brasileira.

Nesta roda de conversa, os alunos tiveram a oportunidade de exporem seus sentimentos sobre as apresentações e colocaram como tema de debate a baixa oferta de atividades culturais em sua escola, podendo problematizar e politizar a questão, uma vez que são moradores de periferia com baixo poder econômico. Nesse momento da aula, o professor assumiu o papel de mediador, deixando para os alunos o direcionamento do debate.

Para Prodócimo *et al.* (2019), a participação ativa dos alunos surge como resposta à necessidade histórica de superar práticas acríticas e tecnicistas que, por muitos anos, caracterizaram a Educação Física escolar no Brasil. Nessa perspectiva, ensinar não significa apenas transmitir conhecimentos, mas criar condições para que eles sejam produzidos e construídos pelos próprios estudantes. Assim, as aulas de Educação Física devem incentivar a reflexão crítica sobre a realidade e estimular os alunos a desenvolverem formas de intervenção social.

Nas observações das aulas da professora Margarida, foi notado que ela sempre abria espaço para que os alunos participassem da organização das aulas, como: formações de grupos, regras e possíveis alterações nos jogos e brincadeiras. Sempre ao final das aulas, ela reunia os alunos e colocava os pontos negativos e positivos da aula, assim como realçava a importância do cuidado entre colegas, com o espaço da escola e com os materiais, solicitava que os alunos expusessem suas opiniões e dessem sugestões para melhoria das aulas. E também ressalta em sua fala, a importância da participação/intervenção dos alunos durante as aulas.

“Na forma que a gente permite que os alunos possam considerar a respeito dos conteúdos que estão sendo aplicados, a forma como ele está sendo aplicado, se existe alguma possibilidade de cooperação ou de troca de experiências ali” (Margarida).

Sobre a participação/intervenção dos alunos nas aulas de Educação Física, Tinoco e Araújo (2021) asseveram que o movimento humano é compreendido como uma forma de interação e comunicação com o mundo, sendo que as propostas pedagógicas orientam-se para o desenvolvimento da capacidade de análise e de ação crítica, valorizando a construção do conhecimento pelos alunos e sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Para Sanches e Silva (2023), muitos compreendem a escola como um espaço destinado apenas ao ensino de tarefas cotidianas, reduzindo o indivíduo a uma peça funcional do sistema, sem desenvolvimento do pensamento crítico e sem capacidade de questionar a própria realidade.

O professor José Maria, por lecionar para crianças do fundamental 1, aborda as discussões em suas aulas, tendo como base a diversidade socioeconômica e cultural das crianças, abordando temas relevantes à formação do caráter como: respeito às regras, companheirismo, honestidade e justiça de forma lúdica, momento em que os alunos possam, dentro de sua etapa de desenvolvimento, discutir sobre os temas e colocarem suas opiniões e sugestões. O professor cita como exemplo a produção de duas árvores onde os valores são elucidados.

"A árvore do bem e a árvore do mal, que é onde a gente coloca os valores éticos e morais bons, uma árvore toda florida, verde, toda muito bonita. A gente constrói, eu construí com eles esse zelo em sala, e ali colocando os valores: compreensão, compromisso, a justiça, a união, o amor, a paz... e a gente faz uma árvore escura, feia... Cinzenta, só com injustiça, covardia, violência... Aí a gente debate: "Qual árvore vocês querem seguir na vida?" Com certeza, unanimemente, os meninos sempre falam: "A gente quer aquela verde ali." Então, gente, vamos orientar esse comportamento dentro da escola. Vocês têm que andar e colher os frutos daquela árvore ali verde. Aquela é a árvore do bem. A outra árvore não é uma árvore para vocês. Então, assim, é uma maneira lúdica que a gente faz para eles saberem distinguir, separar o joio do trigo" (José Maria).

Dessa forma, o docente trabalha a sensibilidade das crianças na formação de valores importantes à construção do caráter, transformando a escola em um campo fértil de possibilidades e vivências na construção do indivíduo.

Assim, a escola configura-se como um espaço privilegiado para que crianças vivenciem diversas práticas corporais, construam sentidos relacionados à saúde e ao bem-estar e desenvolvam relações baseadas no respeito, na cooperação e na valorização das diferenças. Nesse contexto, corpo, linguagem e afetividade articulam-se, uma vez que as experiências corporais mediadas possibilitam à criança ressignificar emoções, memórias e formas de se relacionar com o outro (Cavalcante, 2025).

A partir das discussões apresentadas, compreende-se que a dimensão técnica da didática nas aulas de Educação Física, ultrapassa a simples aplicação de métodos e avaliações, envolvendo a capacidade do professor de adaptar suas práticas às condições da realidade escolar. Mesmo diante das limitações estruturais e da escassez de materiais, os docentes buscam garantir um ensino significativo por meio de estratégias contextualizadas, planejamento e organização curricular. Além disso, observa-se uma ressignificação da dimensão técnica, que

deixa de priorizar exclusivamente o rendimento corporal e passa a valorizar as metodologias críticas, a participação dos alunos, o diálogo e a reflexão sobre questões sociais e culturais inerentes à formação humana.

5. CONCLUSÃO

Com base nos dados coletados por meio de entrevista e observações das aulas, conclui-se que a prática pedagógica dos professores de Educação Física evidencia a integração das dimensões humana, político-social e técnica no processo de ensino-aprendizagem.

A dimensão humana consolidou-se nas relações interpessoais construídas entre professores e alunos, fundamentadas na afetividade, no acolhimento, no respeito, na escuta sensível e no diálogo. Os resultados demonstraram que as aulas de Educação Física escolar transcendem um espaço voltado exclusivamente para o trato das práticas corporais e assume um papel significativo na formação integral dos estudantes, considerando aspectos emocionais, sociais e subjetivos. A postura sensível dos docentes, ao reconhecerem as individualidades e dificuldades dos alunos, favorece a construção de ambientes mais inclusivos, empáticos e propícios ao desenvolvimento humano.

Na dimensão político-social, observou-se que a Educação Física tem sido utilizada como espaço de reflexão crítica. A abordagem de temas, como desigualdade de gênero, preconceito, racismo, violência, diversidade cultural, direitos sociais e inclusão, evidencia o compromisso dos professores com uma educação voltada para a transformação social. Além disso, a articulação entre os conteúdos da cultura corporal e a realidade vivenciada pelos estudantes, contribui para o desenvolvimento da consciência crítica, da participação social e da compreensão do papel do aluno como sujeito ativo na sociedade.

No que se refere à dimensão técnica, constatou-se que ela permanece desempenhando papel fundamental na organização do trabalho pedagógico, especialmente no planejamento das aulas, na definição das metodologias de ensino e nos processos de avaliação. Entretanto, percebe-se um afastamento das práticas estritamente tecnicistas, tradicionalmente centradas apenas no desempenho motor e no rendimento físico dos alunos. A dimensão técnica, contrapondo o que historicamente se concretizou na Educação Física, deixa de ocupar posição exclusiva e passa a constituir apenas um dos elementos que compõem uma prática pedagógica voltada à formação integral dos estudantes. Observou-se ainda que os professores, embora reconheçam a importância das avaliações como instrumento de acompanhamento e *feedback* sobre os conteúdos desenvolvidos, atribuem maior relevância à participação, ao engajamento e ao progresso individual dos alunos no decorrer das aulas. Apesar disso, essa dimensão apresenta fragilidades significativas, sobretudo em decorrência da precariedade da infraestrutura escolar, da escassez de materiais adequados e das limitações dos espaços físicos destinados às aulas de Educação Física, aspectos que interferem diretamente na qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Diante disso, os resultados demonstraram que as dimensões humana, político-social e técnica encontram-se articuladas ao cotidiano escolar, contribuindo para a formação integral dos estudantes por meio de práticas pautadas no diálogo, na inclusão, na reflexão crítica, na participação e na valorização das experiências corporais e sociais dos alunos. No entanto, apesar das limitações estruturais observadas, como a precariedade de materiais e os espaços físicos inadequados, os professores revelaram capacidade de adaptação, compromisso e sensibilidade diante das demandas educacionais e sociais presentes no contexto escolar.

Apesar dos resultados consistentes, esta investigação apresenta algumas limitações que merecem ser mencionadas. Dentre elas, o recorte investigativo, concentrado em um contexto específico, o que pode restringir a generalização dos resultados para outras realidades educacionais. O estudo, priorizou predominantemente a percepção didática dos professores, não contemplando de forma mais aprofundada a visão dos estudantes, das famílias ou da equipe gestora. Outro aspecto relevante é a ausência de acompanhamento longitudinal, o que impossibilita avaliar os impactos das práticas pedagógicas voltadas à multidimensionalidade ao longo do tempo.

Como possíveis caminhos para novas investigações, sugere-se a ampliação do estudo para diferentes redes de ensino, contextos regionais e realidades socioeconômicas, permitindo análises comparativas mais abrangentes. Também seria relevante investigar a percepção dos estudantes sobre as práticas pedagógicas da Educação Física escolar. Outro possível questionamento é o baixo número de recém-formados no curso de Educação Física, terem a escola como o primeiro foco profissional. Este ponto dificultou a coleta de dados para a pesquisa, onde foi encontrado apenas dois docentes no corte temporal proposto por Huberman, com base tempo de vida profissional de professores, sendo um professor no primeiro ciclo, que contempla os três primeiros anos de profissão e um professor no segundo ciclo que vai do quarto ao sexto ano de atuação docente. Assim, torna-se difícil analisar a influência da formação inicial e continuada dos docentes na consolidação de práticas didáticas multidimensionais. Além disso, estudos futuros poderão aprofundar a relação entre infraestrutura escolar e qualidade pedagógica, bem como investigar estratégias institucionais que fortaleçam práticas interdisciplinares, democráticas e inclusivas.

Assim, a Educação Física escolar consolida-se como um importante espaço de formação humana, cultural e cidadã, capaz de promover não apenas o desenvolvimento motor, mas também a construção de valores, a consciência crítica e o fortalecimento das relações sociais.

Por fim, espera-se que este estudo, possa contribuir para o fortalecimento das discussões acerca da prática pedagógica em Educação Física, incentivando novas investigações e reflexões

sobre a importância de uma didática multidimensional, democrática e comprometida com a transformação da realidade educacional e social.

6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jeyvson Correia de; CHIARO, Sylvia de. Argumentação E Aprendizagem Baseada Em Problemas: Processo De Construção De Conhecimento Crítico E Reflexivo Em Sala De Aula De Física. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 462–483, 2023. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/3299>. Acesso em: 19 maio. 2026. DOI: [10.22600/1518-8795.ienci2023v28n2p462](https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2023v28n2p462)
- ÁLVAREZ, Jairo; SANTOS, Lorena Velasco. Una experiencia en innovación educativa. Aprendizaje basado en proyectos en el marco de la educación física en 1º bachillerato. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, n. 428, p. 99-108, 2020. Disponível em: <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/887/739>. Acesso em: 09 dez. 2024.
- ALVES, Eliane; NASCIMENTO, Silva. Representações Sociais da Educação Física no Contexto Escolar: Um Estudo em Iporá-GO. **Altus Ciência**, v. 20, n. 20, p. 299-311, 2023.
- AMAZONAS. Referencial Curricular Amazonense. Manaus/AM, 2019. Disponível em: <https://www.cee.am.gov.br/institucional/camara-de-educacao-basica/referencial-curricular-amazonense/>. Acesso em 23 fev. 2026.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARRUDA, Gracione Maia Pereira da Costa. **A contribuição de João Amós Comenius para a Educação Infantil**. Orientador: Márcia Mello Costa de Liberal. 2007. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência da Religião, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.
- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **O desafio político da educação escolar**: desdobramentos para pensar a formação inicial em educação física. Educação, v. 45, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644433460>.
- BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO, Juliano Daniel. **Educação Física no Ensino Médio Integrado**: especificidade, currículo e ensino, uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos. Ijuí: Editora Unijuí, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.44.e003022>. Acesso em: 13 de jun. 2024.
- BARBANTI, Maria Lucia Spedo Hilsdorf. **Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo**: um estudo de suas origens. 1977. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000721273>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- BARBOSA, Mauricio Cordeiro. **Experiências formativas interdisciplinares com a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: proposta para romper a fragmentação do conhecimento. 2024. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2024. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10430>. Acesso em: 20 de ago. 2026.
- Bardin, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Maria Helena Carvalho; FARIA FILHO, Luís Martins de. **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo, 1999.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora. 1994. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1119>. Acesso em: 5 de jan. 2025.

BORGES, Nilson. **A Doutrina da Segurança Nacional e os governos militares**. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge. (Org.). **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 14-42, 2007.

BOSCATTO, Juliano Daniel. **Por uma didática comunicativa para a educação física escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91620> Acesso em: 4 ago. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Escritos de educação. 12 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BOZOKI, Karine Silva; BRESSAN, João Carlos Martins. Os desafios da prática pedagógica em educação física e suas soluções apresentadas por professores. **Conexões**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e023013, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8671865>. Acesso em: 7 abr. 2026. DOI: [10.20396/conex.v21i00.8671865](https://doi.org/10.20396/conex.v21i00.8671865).

BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte, p.21-31, 2010. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cev.org.br/media/biblioteca/4043357.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 114 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/642419>. Acesso em: 13 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática em Questão**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1983.

CANDAU, Vera Maria. Prefácio à Reconstrução da didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos**. Campinas: Papirus, 1992.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática Hoje: uma Agenda de Trabalho**. In: Vera M. Candau (org.) **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP& A, p, 149-160, 2000,

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. **Discurso e prática pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar**. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

CARDOSO, Tereza Maria; ROLO, Fachada Levy. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias**. 1998 Tese (Doutorado em História) – Programa de pós-graduação em História, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <https://buscaintegrada.ufrj.br/Record/aleph-UFR01-000467159>. Acesso em: 13 out. 2025.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. São Paulo: Papirus Editora, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino. Pelos meandros da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 14, n. 3, p. 119-125, 1993. Disponível em: <https://ceve.org.br/biblioteca/revista-brasileira-ciencias-esporte-1993-n3-v14/>. Acesso em: 07 out. 2024.

CASTELLANI FILHO, Lino. A política esportiva brasileira: de "política de Estado" ao "estado da política". **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 1-18, 2019. DOI: 10.5007/2175-8042.2019e67325. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e67325>. Acesso em: 3 de jun. 2026.

CAVALCANTE, Haroldo Freitas. Educação Física no Ambiente Escolar: Valorização e Importância para o Desenvolvimento da Criança. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 32, p. 152–175, 2025. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/729>. Acesso em: 14 abr. 2026. DOI: 10.56069/2676-0428.2025.729.

CHARLOT, Bernard. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender seu corpo sujeito? In: DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira; KUHN, Roselaine; RIBEIRO, Sérgio Dorenski Dantas (org.). **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

CLARINO, Raissa Ely. **TEMPOS E ESPAÇOS DESTINADOS À AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2024. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFRGS-2_0d5c8514c60039ab42a2b48d8f820c2f. Acesso em 12 de mar. 2025.

COLL, César *et al.* (org.). **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COMENIUS. **Didática Magna**. 3. Ed. São Paulo: Martins fontes, 2002.

COSTA, Hermstein Maia Pereira da. **Raízes da teologia contemporânea**. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2004. 112 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

D'AMBROSIO, Beatriz. **Educação e afetividade**: práticas de escuta e vínculos pedagógicos. Campinas: Papirus, 2020.

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

DARIDO, Suraya Cristina. A Avaliação da educação física na escola. **Caderno de formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 127-140, v. 16. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S2237-9460202100010021500009&lng=en. Acesso em: 22 de abr. 2026.

DARIDO, Suraya Cristina. **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade virtual do estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 6, 176 p. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41556/1/Caderno_blc2_vol6.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**: Implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019.

D'ÁVILA, Cristina. **Razão e sensibilidade na docência universitária**. Brasília: Em Aberto, v.29, n.97, p.103-118, 2016. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3173>. Acesso em: 26 de junho 2024.

DAYRELL, Juarez Tarciso. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1105 – 1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 out. 2025.

FARIAS, Isabel Maria Rabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; MARQUES, Maria do Socorro Lima. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A tarefa educacional na especificidade da escola T. juí**. Editora Unijuí, 2020.

FERREIRA, Francisco Renato Silva; SILVA, Decarla Gomes da; BEZERRA, Susiane Alencar da Silva; SILVA, Maria Arnalda lima Belo. **Educar Com Os Pés No Chão E O Coração Aberto: A Escuta Sensível Como Prática Inclusiva No Cotidiano**

Escolar. **REMUNOM**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1–12, 2025. DOI: [10.61164/rmnm.v11i1.4155](https://doi.org/10.61164/rmnm.v11i1.4155). Acesso em: 17 Abr. 2026.

FORTUNATO, Marcos Roberto. **Avaliação de aprendizagem na educação física escolar: uma proposta didática para avaliação das unidades temáticas indicadas pela BNCC nos anos finais do ensino fundamental**. Orientador: Sueyla Ferreira da Silva dos Santos. 2025. 121 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Física) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/84314f5b-b9a8-4569-9033-35f79d8d6f1b>. Acesso em: 13 jan. 2026.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002785087>. Acesso em: 13 out. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A multidimensionalidade da prática educativa: contextos e desafios. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.15, N.38, p. 218-222, maio, 2023. DOI: <https://doi.org/10.58422/repesq.2023.e1473>

FREIRE, Paulo; FAGUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7ed. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

FREITAS, Indira Silva de; SANTOS, Solange Mary M. PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA GESTÃO ESCOLAR: CONTEXTO, LIMITES E PERSPECTIVAS. **Revista Educação e Ciências Sociais**, [S. l.], v. 6, n. 10, p. 204–226, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/cienciassociais/article/view/16700>. Acesso em: 26 fev. 2026. DOI: 10.38090/recs.2595-9980.v6. n.10.16700.

FRIMAIO, Fabíola de Fátima Andrade; RODRIGUES Renata do Monte; CASAGRANDE Ingrid; MILAN Davi. Competências Socioemocionais Na Educação Física Escolar: Um Caminho Para A Inclusão. São Paulo, **Amazon.com**, Vol. 2. 1.ed. 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Jesus-Kerguelen-2/publication/>. Acesso em: 14 de abr. 2026.

GASPARIN, João Luís. **Comênio a emergência da modernidade na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 127 p.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GOMES, Angélica Teixeira. **Interação professor-aluno em salas de aula do Ensino Médio**. Ribeirão Preto, 2011.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime.; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Entre o “não mais” e o “ainda não”**: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar. Florianópolis: Cadernos de Formação RBCE, 2009. Disponível em:

<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>>. Acesso em: 09 set. 2024.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazer da educação física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

Batista, Paula Maria Fazendeiro; *et al.* **Orientações Para Uma Educação Física Que Abrace A Diversidade**: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão. Porto: Editora FADEUP. 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/387996458_Orientacoes_para_uma_Educacao_Fisica_a_que_Abrace_a_Diversidade_Componentes_curriculares_da_aptidao_fisica_e_dos_jogos_de_invasao. Acesso em: 11 out. 2025.

GUIMARÃES, Cristiane Tavares. **Pedagogia da presença**: educar na contemporaneidade. Petrópolis: Vozes, 2017.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Ana Luiza Libânio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUNGARO, Edson Marcelo. **A educação física e a tentativa de deixar de mentir**: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo e mente**. 25ª tiragem. São Paulo: Papirus Editora, p. 135-159, 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=EnmADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=related:-55sgyWMW-UJ:scholar.google.com/&ots=seiiQQH-i_&sig=f3OxWxABiAoOp_VN6Bx4zQ3Hq-w&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 28 de abr. 2025.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUNZ, Elenor. **Transformação didática-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNIO, José Carlos. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: EGGERT, Edla. *et al.* **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender**: Didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 234-252, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS; Raquel Aparecida Marra da Madeira. **A pesquisa**: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (Orgs). Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: 1ª ed. Editora Espaço Acadêmico, p. 23-44, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 7. ed. São Paulo: EPU, 1986. 214 p. ISBN 9788572720252.

MACHADO, Tiago da Silva. **Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/dec970da-7287-4e3c-9aad-2ee703a74da2/content> Acesso em: 07 out. 2024.

MACHADO Tiago da Silva; BRACHT, Valter. O Impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas Identidades Docentes: uma leitura a partir da “Teoria do Reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115347695013.pdf> Acesso em: 07 out. 2024.

MALDONADO, Diego. Tavares; FREIRE, Eliane da Silva. **Produção curricular na área de educação física: possíveis apontamentos de uma virada epistemológica no cotidiano escolar**. In: FREIRE, Eliane da Silva et al. (org.). **Saberes de professores e professoras de educação física: docência, pesquisa e o currículo em ação**. Curitiba: CRV, p. 39-56, 2022. . Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/363216246_SABERES_DE_PROFESSORAS_E_PROFESSORES_DE_EDUCACAO_FISICA_DOCENCIA_PESQUISA_E_O_CURRICULO_EM_ACAO. Acesso em 11 jan. 2026.

MARTÍNEZ, Alejandro Martínez. Aprendizaje móvil en Educación Física. Una propuesta de innovación en ESO. **Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation**, v. 5, n. 2, p. 167-177, 2019. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/194299/Mart%C3%ADnez.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 dez. 2024.

MARTINS, Raphaell Moreira; SANTOS, Maria Rayane de Castro. **Formando Permanentemente Corpos Conscientes Críticos No Ensino Médio Integrado: a tessitura experiencial de uma estudante nas aulas de Educação Física**. In: Daniel Teixeira Maldonado. (Org.). **A VIDA NAS ESCOLAS: por uma prática polítipopedagógica crítica na educação física escolar**. Curitiba: CRV, v. 1, p. 141-160, 2023. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/vida-nas-escolas-pol%C3%ADtico-pedag%C3%B3gica-Educa%C3%A7%C3%A3o/dp/6525147654>. Acesso em: 19 de out. 2025.

MARTINS, Raphaell Moreira *et al.* POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR CRÍTICA COMPROMETIDA COM A SENSIBILIDADE HUMANA. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 139–162, 2024. momento. V, 33i3.16992. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/387099214_POR_UMA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_CRITICA_COMPROMETIDA_COM_A_SENSIBILIDADE_HUMANA. Acesso em: 29 abr. 2026.

MATA, Airton Wesley De Moraes; SILVA, Lucas Vinicius Bezerra Da. A Importância Da Construção De Relações Interpessoais Entre Os Alunos Do Ensino Médio, Através Da Educação Física. **Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar De Ensino E Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 296–305, 2023. Disponível em: <https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/31>. Acesso em: 29 abr. 2026. DOI: 10.5281/zenodo.8034990.

MATTOS, Ilmar Rohloff. **Tempos de Saquarema**. Rio de Janeiro, RJ: 2ª ed. Acces, 1994.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MELO, Geovana Ferreira; PIMENTA Selam Garrido. Princípios de Uma Didática Multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9293/5535>. Acesso em: 27 set. 2024.

MELO, Mércia Lima de; MELO, Ricardo Henrique Vieira de; SILVA, Priscila Pinto Costa da; MENDES, Maria Isabel Bernardo de Souza; MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento de. CORPO PRUDENTE PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DECENTE: A DECOLONIALIDADE DOS ESTEREÓTIPOS CORPORAIS. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 20, n. 58, p. 84–106, 2024. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/5945>. Acesso em: 12 maio. 2026. DOI: 10.5281/zenodo.14086824.

MERIDA, Marília. A inserção da educação física no projeto pedagógico de uma escola pública de ensino fundamental: um caso que deu certo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Rio de Janeiro, Ano 3, n. 3, 2004. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1319/1015> >. Acesso em: 09 Set. 2024.

MESCKE, José Mario; LIMA, Lucia Ceccato de; SILVA, Madalena Pereira da. PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA A RESPEITO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista GepesVida**, v. 11, n. 29 (2025). Disponível em: <https://icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/31238>. Acesso em: 12 fev. 2026.

NERES, Joelton de Oliveira; LÓPEZ, Henrique. Educação Física escolar e sua influência nas motivações e desmotivações dos estudantes em relação à prática desse componente curricular. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)** - ISSN: 1809-1628. vol. 48– abril/jun. 2024. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/viewFile/5343/3062. Acesso em: 17 de abr. 2026. Doi10.5281/zenodo.11103144.

OLIVEIRA Mylena França de; ALVES Maria Dolores Fortes. **Um olhar sobre a importância da multidimensionalidade dos discentes na educação superior como uma possibilidade de superação do ensino positivista e ampliação de uma educação inclusiva**. V.CINTEDI.2024. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/cintedi/2024/trabalho_completo_ev196_md5_id2972_tb476_06062024025932.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

OLIVEIRA, Thiago Mendes. **Impactos da infraestrutura e materiais didáticos na qualidade das aulas de educação física: perspectivas de professores(as) e diretores(as) nas escolas municipais de Santa Luzia/MG**. 2025. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/items/d607fe50-747b-4f95-a5a8-fc409b705486>. Acesso em: 22 abr. 2026.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **Consenso e conflito da Educação Física brasileira**. Campinas: Papirus Editora, 1994.

ONOFRE, Marcos. Educação Física sem Avaliação: uma perversão consciente? **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 13, p. 51-59, 1996. Disponível em: <http://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/viewFile/172/159>. Acesso em: 11 fev. 2026.

ONOFRE, Marcos. A Qualidade da Educação Física como Essência da Promoção de uma Cidadania Ativa e Saudável. **Retos**, n. 31, p. 328-333, 2017. Disponível em: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/53510>. Acesso em: 11 fev. 2026.

OTERO, Maria Mercedes Dias Ferreira. **Censura de livros durante a ditadura militar: 1964 – 1978**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2018. Acesso em: 16/07/2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/>

PEREIRA, Jéssica Urrutia; LEITZKE, Angélica Teixeira da Silva; ILHA, Franciele Roos da Silva. Perspectivas pós-críticas na Educação Física: articulações possíveis às metodologias ativas de ensino. **Dialogia**, [S. l.], n. 43, p. e22777, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/22777>. Acesso em: 7 abr. 2026. DOI: 10.5585/43.2023.22777.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Graça Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo, SP: ed. Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Simpósio sobre a Didática na contemporaneidade: rupturas e perspectivas**. XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. São Paulo. 2018.

PIPA, Mariana Serrano; SANTOS JUNIOR, Nei Jorge dos. Avaliação das aprendizagens no ensino superior: práticas, reflexões e experiências no curso de Educação Física. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–21, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20315>. Acesso em: 11 fev. 2026. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20315.031

PRODÓCIMO, Elaine; SPOLAOR, Gabriel da Costa; SO, Marcos Roberto. **O pensamento de Paulo Freire e ações pedagógicas no cotidiano da Educação Física escolar no Brasil: apropriações reflexivas**. In: SOUZA, Claudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (org.). **Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, v. 38, p. 67-84, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334817128_Educacao_fisica_escolar_e_Paulo_Freire_acoes_e_reflexoes_em_tempos_de_chumbo_-_Volume_38. Acesso em: 8 fev. 2025.

QUARESMA, Silvia Rocha; FABER, Myrian Abecassis. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A SERVIÇO DA INTERDISCIPLINARIDADE, NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. **Revista de Estudos Interdisciplinares**. v.6, p. 01–14, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.56579/rei.v6i2.1356>. Acesso em: 2 de mai. 2026.

RESENDE, Helder Guerra de. **Tendências pedagógicas da educação física escolar**. In: RESENDE, Helder Guerra de; VOTRE, Sebastião Josué. **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.

RODRIGUES, Alessandra Zanini da Silva; CASSOL, Claudionei Vicente. O Jogo Na Educação Física Escolar Como Possibilidade De Aprendizado Para As Vivências Humanas. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95–105, 2022. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4006>. Acesso em: 2 de mai. 2026.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil** (1930/1973). 8. ed. São Paulo: Vozes, 1986, 210 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: 40. ed. Vozes, 2014.

RUBIO, Kátia. A dinâmica do Esporte olímpico do século XIX ao XXI. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.83-90, dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092011000500009>. Acesso em: 2 de mai. 2025.

SANCHES, Tarsila Amoras; SILVA, Vergas Vitória Andrade. Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará Dr. Celso Malcher e o Projeto Jovem de Futuro: um debate sobre educação tecnicista e educação emancipadora. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 59, n. 1, p. 77–88, 2023. <https://doi.org/10.4013/csu.2023.59.1.07>. Acesso em: 4 de mai. 2025.

SANTOS JUNIOR, Nei Jorge dos. A Educação Em Direitos Humanos No Âmbito Da Educação Física Escolar: Reflexões Necessárias. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 28, n. 58, p. 1–20, 2024. DOI: 10.26694/rlesv28i58.5697. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/5697>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SANTOS, Valdirene Aparecida Araújo dos; SOUSA, Robson Simplício. “A fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty a partir do corpo e a educação (em ciências)”. **Revista Contexto e Educação**, vol. 39, n. 121, 2024. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/14366>. Acesso em: 9 de mar. 2026.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2007, 400 p.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: 4. ed. Campinas, Autores Associados, 2013

SCHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SILVA, José Marcos da Silva; MONT’ALVERNE, Cleide Ronchi Souza Almeida. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física escolar. **Revista Entre Saberes, Práticas e Ações**, Palmeira dos Índios, v. 1, n. 2, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://palmeiradosindios.al.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/7-A-BASE-NACIONAL-COMUM-CURRICULAR-E-A-EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%8DSICA-ESCOLAR-APROVADO.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2026.

SILVA, Pâmela Quesia da. **Educação Física escolar e esporte: balanço bibliográfico pós movimento renovador**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de pós graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/640339>. Acesso em: 07 out. 2024.

SILVA, Teresinha Chaves de Souza; LIMA, Lucia Ceccato; SILVA Madalena Pereira. O contexto pedagógico por meio da metodologia de projetos na educação física escolar. **Revista ECCOM**, Lorena, v. 13, n. 25, p. 189-202, 2022. Disponível em: https://mega.nz/file/DAJGwCTK#g8K8mulj9L7_7kUWLcxJJ5g1Epgv3kK372rxYGFmLEI. Acesso em 12 fev. 2026.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**. São Paulo, SP: ed. UNESP, 1998. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=XnVXfdUTJKkC&pg=PA11&hl=pt-BR&source=gb_s_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 23 nov. 2025.

SOUZA, Welton Rodrigues de; GITAHY, Raquel Rosan Christino; MINA, Sandra Regina Noia. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COM ESTRATÉGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 34042–34059, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6124>. Acesso em: 2 maio. 2026. DOI: [10.56238/arev7n6-289](https://doi.org/10.56238/arev7n6-289).

SOUZA. Bruno Anderson Girão de. **Avaliação na educação física escolar e a proposição coletiva de um instrumento avaliativo baseado na BNCC: um estudo com professores da rede municipal de Araguaína-TO**. 160f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Física, Miracema do Tocantins, 2024. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/7447>. Acesso em: 3 de mai. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TAVARES, Rosilene Horta. **Didática Geral**. Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/1010355299/Didatica-Geral-Tavares-Horta>. Acesso em: 22 de mai. 2024.

TINÔCO, Rafael de Gois; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Concepção crítico-emancipatória e mídia-educação: uma interlocução possível à Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, 2020. DOI: [10.1590/rbce.42.2020.0037](https://doi.org/10.1590/rbce.42.2020.0037). Acesso em: 21 mai. 2024.

ULIANO, Thiago; MÜLLER, Antônio José. Educação Física para além das práticas corporais: Possibilidade do desenvolvimento da autonomia e senso crítico sob a perspectiva freireana. **INTERFERENCE: A JOURNAL OF AUDIO CULTURE**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 1585–1607, 2025. Disponível em: <https://interferencejournal.emnuvens.com.br/revista/article/view/157>. Acesso em: 2 mar. 2026. DOI: 10.36557/2009-3578.2025v11n2p1585-1607

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VIÑAO, Frago Antônio. História de la educación e história cultural: possibilidades, problemas, cuestiones. **Revista brasileira de Educação**, 1995, 63-82 p. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781995000100005. Acesso em: 13 out. 2025.

WAGNER, Tiago; NEUNFELDT, Derli Juliano. Educação Física na educação infantil e pedagogia de projetos: batendo asas juntos na escola. **Revista signos**, Lajeado, n.1, p.144-167, 2021. Disponível em: <http://www.meep.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2778/1810>. Acesso em: 12 fev. 2026.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1.287-1.302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101>. Acesso em: 10 jun.2025.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-624, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

7. APÊNDICES

7.1. Roteiro da entrevista

Pesquisa: O processo ensino aprendizagem dos conteúdos de educação física escolar por professores atuantes na educação básica: elementos reflexivos acerca da multidimensionalidade da didática

Nome completo:

Idade:

Tempo de docência em Educação Física (em anos):

Como já expliquei anteriormente sobre a minha pesquisa e sua importância para o trabalho docente na disciplina Educação Física com o objetivo de analisar aspectos inerentes à multidimensionalidade da didática presentes na prática pedagógica de professores de Educação Física, atuantes em escolas da educação básica localizadas na cidade de Muriaé, MG, conto com sua contribuição para o desenvolvimento da mesma a partir do questionário a seguir:

Como forma de apoio aos questionamentos informarei em cada bloco de perguntas o conceito referente à dimensão da didática a que se referem as questões da entrevista.

A dimensão humana: se refere ao propósito do ensino, uma perspectiva subjetiva e afetiva do processo de ensino-aprendizagem, priorizando a aquisição de atitudes como empatia e aceitação incondicional, promover um ambiente mais acolhedor e favorável ao desenvolvimento individual dos alunos.

A dimensão técnica: diz respeito ao saber como ensinar, configura-se pelo processo de aprendizagem como ação intencional e sistemática, seleção de conteúdos, objetivos instrucionais, estratégias e avaliações compõem seu núcleo.

A dimensão político-social: questiona as razões para ensinar, envolve toda a prática pedagógica e possui aspecto crítico ao reducionismo técnico e humanístico do processo de ensino aprendizagem.

Dimensão humana

- 1) **Conte-me como é sua relação interpessoal com seus alunos durante as aulas. Esta relação se apresenta de forma mais descontraída ou você mantém uma postura pautada na formalidade?**

- 2) **Você percebe se os alunos se sentem acolhidos e valorizados durante suas aulas? Como isso é observado?**
- 3) **No trato dos conteúdos, você promove o trabalho em grupo? Se sim, como isso é feito? Você adota estratégias?**
- 4) **Você considera possível a afetividade no cotidiano das aulas de Educação Física? Você percebe alguma importância na afetividade no ambiente das aulas? Explique.**
- 5) **Tendo em vista a dinâmica e características das aulas de Educação Física, há espaço para dialogar com os alunos sobre questões relacionadas aos seus sentimentos ou dificuldades durante o processo ensino aprendizagem dos conteúdos trabalhados por você?**

Dimensão técnica

- 1) **Como é produzido o planejamento para as aulas de educação física? Existe um modelo pré-estabelecido ou você elabora dentro da realidade da escola?**
- 2) **O planejamento é visto como uma exigência da escola? O planejamento é bimestral, semestral ou anual? É feito individualmente ou em parceria com outros professores de Educação Física? Na elaboração do mesmo, quais aspectos são levados em consideração? Os alunos participam na elaboração do planejamento?**
- 3) **A estrutura da escola, os recursos materiais, as habilidades e vivências pregressas dos alunos com os conteúdos, são critérios levados em consideração na seleção dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de educação física?**
- 4) **No momento de colocar em prática o planejamento/planos de ensino você percebe alguma(s) dificuldade(s)? Se há, o que é feito no sentido de minimizá-las? Fale sobre isso.**
- 5) **Você utiliza alguma metodologia de ensino com abordagem crítica em suas aulas? Se sim, qual metodologia adota e por que considera importante essa perspectiva? De forma breve, como essa metodologia é aplicada no trato dos conteúdos?**
- 6) **Você costuma avaliar o processo ensino aprendizagem dos conteúdos trabalhados? Fale sobre isso.**
- 7) **Na sua opinião é importante avaliar em Educação Física? Explique.**

Dimensão político-social

- 1) **Como você lida com situações de preconceito ou discriminação, como por exemplo: relações de gênero, étnica/racial, violência, bullying e religião durante a realização de suas aulas?**

- 2) **Em suas aulas, você trabalha com temas transversais como: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual? Se sim, pode citar algum exemplo de atividade ou projeto desenvolvido com os alunos?**
- 3) **Há espaço em suas aulas para discussões reflexivas com os alunos sobre valores e o respeito ao próprio corpo como parte da formação do ser humano? Se sim, explique como isso acontece.**
- 4) **Você acredita que a educação física pode contribuir para a formação crítica e política dos alunos em relação à sociedade? Como isso se dá nas aulas?**
- 5) **Na escola, são desenvolvidos projetos interdisciplinares que abordam temas emergentes como violência, preconceito, indisciplina, entre outros? Caso sim, a disciplina educação física participa desses projetos? Como esses projetos são organizados e implementados? Na sua opinião, estes projetos contribuem de forma significativa para o processo de formação dos alunos?**
- 6) **Você acredita que conhecer a realidade social, familiar e cultural de seus alunos contribui de alguma forma no sentido de uma intervenção mais eficaz ou mesmo auxiliar os professores e a escola junto aos alunos mediante possíveis questões que possam surgir? Se sim, como isso pode ocorrer?**

7.1.2 Roteiro para observações das aulas

Este roteiro visa observar a aula sob diferentes ângulos, considerando a didática do professor, o conteúdo, a participação do aluno, os espaços físicos e materiais e também as relações interpessoais e a interação entre os presentes no ambiente da aula.

O PROFESSOR: analisar a postura do professor, suas estratégias de ensino, a forma como conduz e utiliza os materiais e espaços disponíveis.

O CONTEÚDO: verificar a forma como o conteúdo é trabalhado, sua relação com a realidade do ambiente e relevância à realidade e interesse do aluno.

O ALUNO: observar sua participação, o envolvimento nas atividades, a interação com os colegas e o nível de interesse pelas atividades propostas.

ESPAÇOS FÍSICOS E MATERIAIS: analisar os espaços físicos e materiais disponíveis para a realização das aulas.

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: observar a relação interpessoal entre professor e aluno assim como a relação entre os próprios alunos, observar como se dá convívio e o respeito mútuo no ambiente da aula.
