

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA
Campus Manaus - Amazonas

Isabela Valente de Bessa

EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: Articulação
entre os conteúdos da cultura corporal e os objetos de
conhecimento propostos pela Secretaria de Educação do
Amazonas.

MANAUS - AM
2024

ISABELA VALENTE DE BESSA

EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: Articulação entre
os conteúdos da cultura corporal e os objetos de conhecimento
propostos pela Secretaria de Educação do Amazonas

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito para a obtenção do título de Mestra(e) em Educação Física Escolar. **Com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Apoio a Pesquisa do estado do Amazonas (FAPEAM)** (Destaque acrescentado)

Linha de Pesquisa: Educação Física no Ensino Médio.

Orientadora(r): Prof^a. Dr^a Ida de Fátima de Castro Amorim

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B557i Bessa, Isabela Valente de
Educação Física no Novo Ensino Médio: articulação entre os conteúdos da cultura corporal e os objetos de conhecimento propostos pela Secretaria de Educação do Amazonas / Isabela Valente de Bessa. 2024
179 f.: 31 cm.

Orientadora: Ida de Fátima de Castro Amorim
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação Física. 2. Novo Ensino Médio. 3. Proposta Curricular e Pedagógica. 4. Amazonas. I. Amorim, Ida de Fátima de Castro. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Isabela Valente de Bessa

EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: articulação entre os conteúdos da cultura corporal e os objetos de conhecimento propostos pela Secretaria de Educação do Amazonas.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof^a Dr^a Ida de Fátima de Castro Amorim
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

COMPONENTES DA BANCA

TITULARES

Prof. DR. JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS
UFAM/PROEF

Prof^a. DR^a. JOCÉLIA BARBOSA NOGUEIRA
UFAM/PPGE

SUPLENTES

PROF^a. DR^a. ARTEMIS DE ARAÚJO SOARES
UFAM

PROF. DR. VICTOR JOSÉ MACHADO DE OLIVEIRA
UFG

MANAUS – AMAZONAS
2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus e à vida, por meio da qual as experiências se fazem possíveis, e com elas os aprendizados e toda forma de conhecimento, bem como a partilha e troca destas experiências. E este momento formativo é de grande significância, marcando um momento muito importante dentro do que eu reconheço como viver.

Agradeço aos meus pais, que ajudaram, mais do que qualquer pessoa a construir a escada educacional que tenho subido, desde os primeiros anos do ensino básico. Sou extremamente grata, e reconheço o privilégio de poder conciliar o trabalho e o estudo graças à segurança e apoio que recebo. Sem eles a caminhada seria muito mais desafiadora.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Ida Amorim, sem a qual não seria possível traçar os caminhos desta pesquisa. Portanto é o alicerce para que esta vivência formativa se torne significativa e próspera.

À minha turma do Mestrado, que desde o início manteve-se unida e de mãos dadas, ajudando-nos uns aos outros, e trazendo às aulas presenciais um grande prazer em estarmos juntos em comunhão de objetivos.

Aos professores do PROEF que, juntos, são a sustentação e a alma deste programa.

Aos professores João Luiz e Jocélia, que compuseram a banca e muito contribuíram e iluminaram a continuação deste trabalho a partir do exame de qualificação, como na defesa da dissertação.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, e à FAPEAM, que também contribui para o desenvolvimento do programa no estado.

BESSA, Isabela. **Educação Física no Novo Ensino Médio**: Articulação entre os conteúdos da cultura corporal e os objetos propostos pela Secretaria de educação do Amazonas. Orientador: Prof^a Dr^a Ida de Fátima de Castro Amorim. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2024.

RESUMO

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) carrega diversas críticas. Entre elas o fato de ter sido precocemente posto em ação, sem o devido preparo formativo e material. A BNCC para o Ensino Médio (EM) evidencia em seu texto os interesses neoliberais expressos por meio de habilidades e competências, que dentro das áreas de conhecimento dissolvem a identidade dos componentes curriculares, incluindo a Educação Física. Esse padrão se estende até os documentos regionais e locais, como o RCA e a Proposta Curricular e Pedagógica (PCP), a qual considera as especificidades da escola pública de ensino médio do Amazonas. Esta última traz, efetivamente, os objetos de conhecimento que devem ser colocados em prática nas aulas de Educação Física. Acontece que estes novos conteúdos carregam uma epistemologia de cunho pós-crítico, que a Educação Física reconhece em sua abordagem cultural. Essa tendência tem muito a contribuir para a formação dos alunos do EM e uma sociedade mais democrática e crítica em suas questões contemporâneas. Entretanto, se trata de uma disposição de conteúdos bem diferentes da proposta anterior, e em meio a isso não houve o suporte necessário, como formações continuadas e materiais de apoio. Por isso, o objetivo da pesquisa foi relacionar os objetos de conhecimento da PCP diretamente aos conteúdos da Cultura Corporal. Especificamente, identificamos qual interpretação os Professores de Educação Física do EM fazem sobre a PCP; Verificamos se a SEDUC-AM proporcionou alguma formação continuada e materiais didáticos sobre a aplicação da PCP aos professores de Educação Física do EM; E finalmente, elaboramos um produto educacional que possibilita uma melhor integração prática entre os novos objetos de conhecimento aos conteúdos da Cultura Corporal, familiarizados pelos professores. Para isso, esta pesquisa de cunho qualitativo se fez por meio de uma entrevista semiestruturada, com 3 professores de Educação Física atuantes no NEM, e para sua interoretação utilizamos a Análise de Conteúdos. Também foi realizada uma análise documental da PCP, e a observação não-participante dos mesmos professores. Como resultado, verificamos nas categorias *a priori* da entrevista, que os professores consideram os objetos de conhecimento abstratos e dissolvidos em conteúdos contemporâneos, nos quais não identificam conteúdos que viram em sua formação inicial, tudo isso atrelado à um grande volume de conteúdos. Também possuem dificuldade e insegurança em ministrar os conteúdos mediante à falta de suporte da secretaria, a qual não proporcionou formações continuadas ou materiais de apoio que ajudassem na compreensão e implementação dos novos objetos de conhecimento da Educação Física. Na prática, os professores ainda estão distantes de relacionarem suas aulas à abordagem cultural da Educação Física, o que aponta a necessidade de os docentes também desenvolverem o pensamento pós-crítico antes de serem capazes de pôr em prática este conceito, isso diante à formação inicial que tiveram, e a ausência de formações continuadas e materiais de apoio que os apresentassem a abordagem cultural. Como Produto Educacional, foi construído um material didático de apoio ao professor, o que esperamos que contribua para a problemática que incentivou este trabalho.

Palavras-chave: Educação Física. Cultura Corporal. Proposta Curricular. Novo Ensino Médio. Amazonas.

BESSA, Isabela. **Physical Education at New High School:** Articulation between the knowledge objects proposed by Amazonas Education Secretary and the body culture contents. Advisor: Prof^a Dr^a Ida de Fátima de Castro Amorim. 2024. Dissertation (Master in Physical Education) Amazonas State University, Manaus, 2024.

ABSTRACT

The New High School implementation owns several reviews over your intentions. Including the fact that it was instituted too early, without due training and material preparation. The High School “CNCB” shows along your body highlights in his text the neoliberal interests expressed through skills and competencies, which within the areas of knowledge dissolve the identity of the curricular components, including Physical Education. This standard extends to regional and local documents, as ACR e a CPP, which considers the Amazon public high school’s especificities. This one presentes the knowledge objects. It turns out that these new contents carry a post-critical epistemology, which Physical Education recognizes in its cultural approach. This trend has a lot to contribute to the formation of high school students and a more democratic and critical society in its contemporary issues. However, this is a content arrangement that is very different from the previous proposal, and in the meantime there was no necessary support, such as continued training and support materials. Therefore, the objective of this research was to relate the CPP knowledge objects directly to the contents of Body Culture. Specifically, we identified what interpretation EM Physical Education Teachers make about CPP; Check whether SEDUC AM provided any continuing training and teaching materials on the application of CPP to high school Physical Education teachers; And finally, develop an educational product that enables better practical integration between new objects of knowledge and the contents of Body Culture. To achieve this, this qualitative research was carried out through a semi-structured interview with Physical Education teachers working at NHS. A CPP documentary analysis was also carried out, and non-participant observation of the same teachers. As a result, we verified in the a priori categories of the interview, that teachers consider the objects of knowledge to be abstract and dissolved in contemporary content, in which they do not identify content that they saw in their initial training, all of this linked to a large volume of content. They also have difficulty and insecurity in teaching content due to the lack of support from the secretariat, where there was no continued training or support materials that would help in understanding and implementing new objects of knowledge in Physical Education. In practice, teachers are still far from relating their classes to the cultural approach to Physical Education, which highlights the need for teachers to also develop post-critical thinking before being able to put this concept into practice. As an Educational Product of the research, we created didactic material to support teachers, which we hope will contribute to the problem that encouraged this work.

Keywords: Physical education. Body Culture. Curriculum Proposal. New High School. Amazonas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Demonstração de parte do Quadro de Organização Curricular da PCP.....	91
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização da Área de Linguagens para a progressão de aprendizagem.....	39
Quadro 2: Conteúdos do Novo Ensino Médio, em comparação com os conteúdos do Antigo Ensino Médio.....	42
Quadro 3: As Macroáreas temáticas e seus Temas Contemporâneos Transversais.....	89
Quadro 4: Sugestões didáticas presentes na PCP.....	92
Quadro 5: Articulação entre os Conteúdos da Cultura Corporal, Objetos de Conhecimento da PCP e os Temas Transversais: 1ª série.....	99
Quadro 6: Subcategorias finais geradas na categoria 1.....	126
Quadro 7: Subcategorias finais geradas na categoria 2.....	145
Quadro 8: Subcategorias finais geradas na categoria 3.....	147
Quadro 9: Aspectos prático-metodológicos observados nos professores.....	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNCCEM - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

DCN'S - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EF – Educação Física

EM – Ensino Médio

IDEB – Índice da Educação Básica

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEM – Novo Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ - Parâmetros Curriculares Nacionais Documento Complementar

PCP – Proposta Curricular e Pedagógica

RCA – Referencial Curricular Amazonense

RCA EI EF – Referencial Curricular Amazonense etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental

RCA-EM - Referencial Curricular Amazonense etapa Ensino Médio

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEDUC-AM - Secretaria Estadual de Educação do Amazonas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCT's – Temas Contemporâneos Transversais

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO E TRAJETÓRIA NO PROEF	14
1 INTRODUÇÃO: O CONTATO COM O OBJETO DE ESTUDO.....	18
2. A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	28
2.1 Os Primeiros movimentos da prática da Educação Física no contexto escolar e sua relação com o Ensino Médio.	29
2.2 A organização curricular das aulas de Educação Física no ensino médio..	34
2.3 As principais concepções de ensino aplicadas à Educação Física no Ensino Médio.	48
2.4 Educação Física Cultural: A apresentação de uma tênue relação entre Educação Física e Cultura.....	60
3 A INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA A PARTIR DAS PRINCIPAIS LEIS, DIRETRIZES, E DOCUMENTOS NORTEADORES DA DISCIPLINA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.	68
3.1 A Educação Física sob a perspectiva da LDB 4.024/1961; da reforma educacional do ensino de 1º e 2º graus 5.692/1971 e da LDB 9.394/96.	69
3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a prática da Educação Física escolar.....	73
3.3 Os documentos que orientam o ensino da Educação Física Escolar no Ensino Médio Amazonense e suas incoerências e inconsistências: Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017); Referencial Curricular Amazonense (RCA/2019); e Proposta Curricular e Pedagógica (PCP/2021).....	78
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	86
5. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DOCUMENTAL	92
5.1 A estrutura da PCP e a posição da Educação Física na área de linguagens.	92
5.1.1 A posição da Educação Física na área de linguagens.	101
5.2 Os objetos de conhecimento da PCP para o ensino da Educação Física e a cultura corporal do movimento: a articulação para a efetivação da prática pedagógica.	104

5.3 Planejando com os objetos de conhecimento da PCP: um relato de experiência a partir da tematização das Danças e das Lutas.	113
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	121
6.1 Primeira categoria: Perspectiva acerca dos novos conteúdos de Educação Física na PCP.....	122
6.1.1 Conteúdos “misturados” e abstratos, ligados à contemporaneidade e interdisciplinaridade imposta.	124
6.1.2 Sensação de despreparo devido à dificuldade de encontrar orientação para aplicação prática da PCP.	129
6.1.3 Dificuldade de Identificação e reconhecimento dos conteúdos da Educação Física diante da indefinição e generalização de termos na PCP, em relação a conteúdos abordados na formação acadêmica.....	132
6.1.4 Grande volume de conteúdo	137
6.2 SEGUNDA CATEGORIA: DISPONIBILIZAÇÃO DE FORMAÇÕES E MATERIAIS DE APOIO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA PCP	140
6.2.1 Formações continuadas para a implementação da PCP.....	141
6.2.2 Materiais didáticos para o auxílio do planejamento pedagógico da PCP	144
6.3 TERCEIRA CATEGORIA: CONTRIBUIÇÕES NECESSÁRIAS PARA A COMPREENSÃO E EXECUÇÃO DOS CONTEÚDOS DA PCP	148
6.3.1 Subcategoria Final: Formações presenciais e Materiais Didáticos que tratem diretamente da aplicação, funcionamento, e abordagem dos conteúdos da EF.	149
7. A PRÁXIS MEDIANTE OS OBJETOS DE CONHECIMENTO DA PCP: ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE.....	153
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
9. REFERÊNCIAS.....	162
APÊNDICE A – UNIDADES DE REGISTRO, UNIDADES DE CONTEXTO, E SUBCATEGORIAS INICIAIS DA CATEGORIA 1	168
APÊNDICE B – FREQUÊNCIAS, SUBCATEGORIA FINAL, E CONCEITOS DA CATEGORIA 1.....	171
APÊNDICE C – UNIDADES DE REGISTRO, UNIDADES DE CONTEXTO, E SUBCATEGORIAS INICIAIS DA CATEGORIA 2	172

APÊNDICE D – FREQUÊNCIAS, SUBCATEGORIA FINAL, E CONCEITOS DA CATEGORIA 2.....	174
APÊNDICE E – UNIDADES DE REGISTRO, UNIDADES DE CONTEXTO, E SUBCATEGORIAS INICIAIS DA CATEGORIA 3	175
APÊNDICE F – FREQUÊNCIAS, SUBCATEGORIA FINAL, CONCEITOS DA CATEGORIA 3.....	177
APÊNDICE G – PRODUTO EDUCACIONAL.....	178
APÊNDICE H – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	179

APRESENTAÇÃO E TRAJETÓRIA NO PROEF

Sou Isabela Valente de Bessa, 25 anos, manauara, formada em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas, especializada em Neurociência e Aprendizagem, e atualmente, prestes a me tornar mestre pelo Programa de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional - PROEF. E agora vou contar um pouco da trajetória que interliga os pontos citados, nas esferas pessoal, profissional, e emocional, que para mim, são indissociáveis entre si.

Hoje, compreendendo a Educação Física, vejo que sempre tive afinidade com todos os tipos de práticas corporais. Mesmo as que não tinha o intuito de praticar, como danças e ginásticas, eu sempre gostei de apreciá-las. Os jogos fizeram parte da minha infância e me ensinaram muito sobre regras, cooperação, estratégias, socialização, entre muitas outras coisas. Além dos jogos tradicionais, sempre tive muitos jogos de tabuleiro, e hoje vejo que contribuiu muito em aspectos cognitivos, portanto sou grata por ter essas vivências dentro da minha casa desde criança. Quanto aos esportes, sempre tive o interesse em praticar vários deles. Comecei na natação, com a intenção de tratar de forma natural a asma. Comecei a brincar de handebol numa quadra próxima de casa, com a intervenção de uma vizinha que queria ensinar algumas crianças. Mas no ensino médio comecei a treinar o mesmo esporte de forma mais especializada, a princípio na educação física escolar (que tinha como abordagem a tecnicista tradicional), e depois nos treinos com o time da escola, com fins competitivos.

A partir do momento em que me tornei atleta de handebol e passei a me envolver bastante no "mundo" de competições, adquiri muito gosto em estar nesse meio, e comecei a ver a educação física com outros olhos, mesmo que ainda fosse de uma forma bem esportivizada, mas para mim, foi muito significativo e determinante para escolher a profissão.

Um detalhe interessante nessa trajetória foi o contexto em que me tornei atleta de handebol e passei a ter a educação física e os treinos como o melhor momento do dia. Eu ingressei no IFAM, no curso de edificações, com o interesse de fazer arquitetura, posteriormente. O ponto decisivo que me fez deixar arquitetura de lado e cursar educação física, foi quando conheci outras pessoas, dentro do IFAM, que tiveram suas vidas mudadas significativamente por conta do esporte, e

principalmente por conta do empenho em transformar, por parte de muitos professores, a vida de seus alunos. Foi todo esse contexto que me impactou emocionalmente, e decidi que gostaria de ter nas minhas mãos essa capacidade de transformar vidas através da Educação Física.

Ingressei, portanto, no curso de Licenciatura em Educação Física, em 2015, na UFAM. E a partir daí, descobri que o que eu sabia sobre a Educação Física ainda era pouco em relação ao seu verdadeiro potencial. Então muita coisa foi ressignificada, abriram-se muitos leques de possibilidades de intervenção, abordagens, conceitos etc. Então muito foi agregado à minha intenção inicial e anterior ao curso, pois agora havia infinitas possibilidades de transformar vidas de alunos ao longo da minha vida profissional.

Enquanto desconstruía tudo que eu conhecia sobre educação física, envolvendo as vivências que eu tivera ao longo da vida escolar, percebia também as inúmeras problemáticas que perseguem a disciplina. E graças à ótima formação que tive, eu pude desenvolver o senso crítico suficiente para compreender a importância de não ser mais uma contribuinte aos principais problemas da disciplina, bem como pensar em formas de combatê-los, enquanto professora.

Logo após a faculdade, comecei a trabalhar na SEDUC, através de concurso público, no segmento Ensino Médio, então tive uma inserção bem rápida no campo prático profissional. Concomitantemente, comecei a minha primeira pós-graduação, a nível de especialização, voltada para uma área que acho muito interessante: Neurociência e Aprendizagem, tema muito agregador ao processo e compreensão do ensino-aprendizagem.

Desde a graduação, minha vontade sempre foi a de continuar minha formação até o doutorado, pois existem muitos aspectos em que sinto que posso contribuir dentro da disciplina. Com a abertura do edital do PROEF, em 2022, senti que esse modelo “caíra como uma luva” à minha formação, pois no mestrado profissional eu devo literalmente produzir algo que me ajude na prática docente do ensino básico, que é foco de muitas problemáticas e ao mesmo tempo a própria solução delas. Ou seja, contribuir diretamente para a legitimação da disciplina nas escolas.

Com mais esse objetivo a ser alcançado, hoje estou no processo de finalização do Mestrado Profissional. E em poucos anos, a Educação Física, disciplina que eu queria ter em mãos para transformar vidas, antes transformou propriamente a minha. O sentimento que eu tinha pela Educação Física, e que me fez escolher a profissão, hoje está muito mais nutrido, com muito conhecimento e prática. E tenho a consciência de que aprender sobre a educação física é um processo contínuo e interminável. E hoje não traço mais um caminho a fim de saber tudo sobre o potencial da disciplina, mas sim para ter a capacidade de continuar transformando-a e ressignificando-a, para mim e todos que entram em contato com ela. Esse caminho eu vejo que não é fácil, mas lembrar do ponto inicial e ver a intenção de transformar vidas se manifestando, através de palavras dos próprios alunos, tais como "eu nunca tive uma professora de educação física como a senhora", "eu amo as suas aulas", entre outras, é o maior suporte que eu poderia ter nessa caminhada.

Com o Mestrado Profissional, em dois anos, essa trajetória fez com que minhas perspectivas se ampliassem como nunca havia pensado, e sou muito grata a isso. Além da forma impecável como a mediação híbrida do curso ocorreu, desenvolvendo aspectos de autonomia de estudos e gerenciamento de tarefas, as atividades de leitura e produção textual exigidas ao longo das semanas de estudo nas disciplinas dispõem de uma lógica e progressão que, ao longo desses meses, nos estimula ao senso crítico, à ampliação da capacidade de leitura, à escrita, e o mais importante (na minha opinião), à produção do conhecimento.

As disciplinas, em seu conjunto, podem não esgotar o seu tema na íntegra, em relação à informações e conteúdo, pois o tempo disponível seria inviável para isso. Mas o desenvolvimento da busca e construção do conhecimento contribui que sejamos capazes de nos aprofundarmos nos temas propostos, e em qualquer que seja, como herança de competência desenvolvida pelo mestrado. Especialmente no que diz respeito à buscas de fontes, autores, artigos, e consequentemente, à pesquisa.

Hoje, definitivamente não sou mais a mesma professora e pessoa que era há dois anos atrás.

Foram quatro grupos de disciplinas: as Eletivas/Obrigatórias semipresenciais, sendo Problemáticas da Educação Física, Seminários de Pesquisa em Educação Física, Escola, Educação Física e Planejamento, e Metodologia do Ensino de Educação Física; as Eletivas/Obrigatórias semipresenciais da linha de pesquisa, com Educação Física no Ensino Médio; a disciplina Optativa EaD, Escola, Educação Física e Inclusão; e a Disciplina optativa Presencial, que envolveu Esportes de Raque e Práticas Corporais de Aventura.

Dentro desses blocos, foram apresentadas as problemáticas da Educação Física, as quais o PROEF contribuiu a combater por meio da sua formação, as questões de planejamento da Educação Física e sua relação com a escola e o PPP, e práticas de ensino alternativas, que definitivamente ampliam os horizontes da prática pedagógica dentro da Cultura Corporal de Movimento. Mostra a luz em relação à inclusão na Educação Física com a disciplina optativa, e por meio da disciplina em formato presencial, particularmente, “desbloqueou” minha capacidade de investigar acerca de um conteúdo específico, me prontificando a ministrá-lo independentemente das condições disponíveis. E por último, um enfoque para a disciplina de Seminários de Pesquisa, que orientou de forma eficiente à produção do projeto de pesquisa e produto educacional.

A disciplina da Linha de Pesquisa: Educação Física no Ensino Médio, apresentou fatores relevantes em relação ao aluno desta etapa de ensino e seus interesses. Nesta, realmente descobri trabalhos e referências relevantes para a compreensão das variáveis que permeiam o segmento do Ensino Médio.

Além de todo conhecimento proporcionado pelas disciplinas, destaco o estímulo à criatividade, que muitas vezes foi necessário para a realização das atividades propostas. Deixo aqui minha gratidão a este fator, que rompe barreiras sobre o que muitas vezes eu relacionava à produção acadêmica, em um meio evidentemente formal. Penso que isso enfatiza o que é o trabalho do professor, ao sempre inovar suas práticas, mudando seus paradigmas.

Diante de tanto, é inevitável a mudança e amadurecimento crítico, pessoal e profissional. Pois o que antes se expressava em uma aspiração de mudança na educação básica, especificamente na Educação Física, hoje se expressa em

práticas pedagógicas e ferramentas de pesquisa, leitura, escrita e produção. E acima de tudo, a vontade e competência para continuar. Gratidão por tudo, PROEF!

1 INTRODUÇÃO: O Contato com o objeto de estudo

Tudo começa com a minha inserção no âmbito profissional. Na verdade, um pouco antes. Na disciplina de Estágio Obrigatório, cursada no segundo semestre de 2018, e último da graduação, posso dizer que, infelizmente, o segmento do Ensino Médio foi prejudicado, visto que coincidiu com o final do ano letivo das escolas públicas, e, portanto, não pôde ser experienciado devidamente, pois muitos alunos já não iam mais às aulas, e àqueles que iam, o professor liberava a bola para jogos de futsal e basquete. Também sobre o Ensino Médio, foi o único segmento não vivenciado nos Programas de Iniciação à Docência, e Residência Pedagógica, que participei ao longo da graduação.

Ao ser aprovada no concurso da SEDUC-AM de 2018, convocada ao final de 2019, e iniciado o trabalho no início do ano letivo de 2020, para a minha surpresa e desafio, fui lotada em uma escola de Ensino Médio. A surpresa foi grande, e os primeiros momentos da atuação foram difíceis e inseguros.

Infelizmente, a prática convencional como a conhecemos não durou muito, pois no terceiro mês do ano de 2020 o Amazonas aderiu à quarentena de emergência pela pandemia da COVID-19, e então o que já era desafiador tornou-se uma situação inimaginável, pois o modelo de ensino que tivemos que adotar e nos adaptar era totalmente novo, e os 4 anos de graduação que eu acabara de viver não haviam me preparado para isso. Paralelo a isto, começava a ser instaurado, no Brasil, o Novo Ensino Médio, como prazo de até dois anos para iniciar, efetivamente.

Até aqui, muitas provações sucederam minha curta caminhada profissional. E após dois anos de pandemia, em um cenário educacional bem peculiar, o desafio agora se desdobra em um contexto de implementação do NEM, o que alterou significativamente a formatação dos conteúdos da disciplina de Educação Física (agora objetos de conhecimento). E eu, que há pouco teria concluído minha formação superior me encontrei em uma situação de dificuldade quanto ao desenvolvimento dos conteúdos propostos pela Secretaria, imagino o quanto esta realidade pode ter afetado aqueles que há muito tempo não têm contato com sua formação profissional.

Somado a isso, a dificuldade em encontrar materiais didáticos e pedagógicos que poderiam contribuir para a redução dessa dificuldade frente aos novos objetos de conhecimento, para a verdadeira legitimação da Educação Física no Ensino Médio, e para a oferta de formações voltadas para a implementação da melhor forma possível, foram fatores que me levaram a dedicar minha formação no Mestrado Profissional na resolução, ou ao menos redução, desta problemática.

A partir do primeiro bimestre de 2022, então, entra em vigor, progressivamente, o Novo Ensino Médio (NEM), iniciando com a 1ª série, até alcançar as 3 séries, em 2024, manifestando o que se iniciou em 2016 com a medida provisória 746/2016, assim que Michel Temer assumiu a presidência após o golpe de estado que o país sofreu no mesmo ano. A medida foi convertida em lei (13.417/2017), em menos de 6 meses, e finalmente homologada em 2018, com o prazo de entrar em vigor nas escolas até 2022.

O Novo Ensino Médio acabou gerando muitos embates entre teóricos da educação, pois mexe com toda a estrutura curricular da forma que a conhecemos hoje, com alterações de carga horária e conteúdos a serem ministrados determinados através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio. Segundo Silva (2021), os argumentos para essa grande alteração foram os resultados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que o governo considerou como a falência do Ensino Médio.

Outros muitos motivos também justificaram a alteração drástica do ensino médio, para Ferreira e Ramos (2018), os motivos também envolveram a alta defasagem, e até mesmo a tendência à queda do número de jovens daqui alguns anos, sendo necessário aproveitar o momento para tornar os jovens de hoje, o futuro econômico do país. Então, é inegável que a proposta possui intrinsecamente interesses que pretendem atender ao mercado de trabalho, principalmente mediante ao cenário político e econômico em que o país se encontrava.

Entendemos que uma reforma na educação há muito tempo se faz necessária no Brasil, contudo, a que está sendo proposta por Temer está anos luz de distância daquela que vem sendo pautada por diferentes movimentos sociais e acadêmicos ligados à educação. Na verdade, a MP/746 desconsiderou os debates e proposições que permearam as Conferências Nacionais de Educação (CONAE) e o próprio Plano Nacional de Educação (PNE). Esta imposição do atual governo compõe o conjunto

de ações políticas que retoma a um passado não muito distante, no tempo de uma educação técnico-profissionalizante que tinha a perspectiva de formar escravos modernos, capital humano preparado para servir aos interesses de quem detém o domínio econômico neste país. (BASTOS; SANTOS JUNIOR e FERREIRA, 2017, p. 43).

Este é um comportamento que pouco mostra uma real preocupação com a educação, sua humanização e aspectos complexos e diversos, com as desigualdades sociais, e com o prévio preparo daqueles que colocam a BNCC em prática, enquanto enfatiza o retorno financeiro imediato através de um ensino pautado em competências e habilidades que tornam o estudante um padrão trabalhista ideal.

Além de afetar consideravelmente a carga horária da formação geral básica, o que inclui todos os componentes, o NEM afeta ainda mais determinadas áreas do conhecimento, como Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física. Pois em sua primeira, das três versões apresentadas, a proposta exclui estes componentes do currículo do Ensino Médio. Essa decisão não permaneceu até o final, mas reduziu a carga horária das disciplinas a 1 aula por semana até o fim do segmento, o que prejudica muito o desenvolvimento pedagógico dos componentes. Em contrapartida, disciplinas que compõem o chamado “itinerário formativo”¹ ocupam parte da carga horária dos componentes obrigatórios, os quais são entregues para serem ministrados por professores das mais diferentes áreas, desviando da sua formação inicial.

Diante de tantas críticas ao longo desse processo de implementação, uma vez que a realidade se mostrou ainda mais caótica do que parecia em projeção à proposta, em 2023 foram abertas discussões públicas para a promoção de uma revogação ou nova reforma do NEM, a fim de ouvir a opinião de professores e integrantes do corpo escolar, e alterar a carga-horária que tanto prejudicou a formação básica. Entretanto, votações para uma nova reforma seguem suspensas, com o intuito de serem retomadas ainda esse ano de 2024.

Nozaki (2004) traz em seu estudo a explicação de que após a reestruturação de meios de produção, os atributos esperados do trabalhador de “novo tipo” não são mais, principalmente, a força física e a disciplina (qualidades valorizadas no modelo

¹ Conjunto de unidades curriculares distribuídas pelas áreas de conhecimento, como: projetos integradores, projeto de vida, estudos orientados, e muitos outros.

produtivo anterior), mas a capacidade de abstração, o raciocínio lógico, a crítica, a interatividade, o trabalho em equipe, a tomada de decisão, a comunicabilidade, e a criatividade. Quer dizer que a concepção muitas vezes assumida sobre determinadas disciplinas tende a descartá-las da formação deste novo modelo de trabalhador por, teoricamente, não preencherem os requisitos que os alunos devem possuir ao sair do Ensino Médio.

A BNCC/EM, que representa a base curricular para o NEM, ao entrar em vigor, deveria necessariamente estar contida nos currículos escolares até o prazo que lhe foi dado, trazendo uma grande onda de reformulações e adequações que vão desde os projetos políticos pedagógicos de cada escola, até propostas curriculares em âmbito estadual.

Entretanto, o que seria uma Base Nacional Comum Curricular, ou o que deveria ser? Alves (2014) resgata o ideal de Base Nacional inicialmente pensado pelo MEC. Nesta proposta, os locais de formação profissional experimentariam livremente seu currículo formativo, e em reuniões, que aconteceriam anualmente a nível regional e nacional, haveria o objetivo de articular uma Base Nacional Comum.

Esta era, assim, entendida não como algo decidido a priori por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas. (ALVES, 2014, p. 7).

Mesmo diante de compreensíveis críticas, é possível encontrar perspectivas positivas acerca da boa utilização da BNCC. É muito importante e necessário que em um país de dimensões continentais como o Brasil, com diferentes realidades sociais em todas as suas regiões, oriente conhecimentos básicos de direito a todos os alunos, independente de seus status social. É essencial que um aluno de classe baixa, que resida, por exemplo, em locais onde mal se tem acesso à internet, receba essencialmente a mesma qualidade de ensino, e adquira minimamente as mesmas “habilidades” que um aluno de alta classe, que estude em uma escola privada, com acesso a todos os recursos necessários para a aquisição do conhecimento.

É interessante que, em tese, a Base Nacional tenha sido feita para isso. Entretanto, partindo da boa intenção, muitas coisas acabam tropeçando nas próprias desigualdades sociais. “É relevante especificar que as desigualdades educacionais

não decorrem por carência de normativa curricular, e sim da insuficiência das condições materiais em atendimentos à população escolar” (BARBOSA, 2021, p. 58).

É inegável que algumas escolas tenham equipamentos suficientes para apresentar aos alunos as práticas corporais da forma que são orientadas na BNCC, facilitando o alcance das habilidades e competências, e logo, do conhecimento mínimo intencionado pela Base, enquanto muitas escolas (em sua grande maioria, na verdade) não possuem sequer o básico para o alcance de propósitos até mesmo anteriores à Base. Nesse caso, com que garantia esses conhecimentos básicos realmente serão alcançados por todos os alunos? Essas e muitas outras incoerências são encontradas no documento. Além disso, a implementação da BNCC não acompanhou o preparo formativo daqueles que afinal a colocam em prática: os docentes. Ambos os fatos vão influenciar diretamente na sua inclusão nos planejamentos e execução nas aulas.

Em relação ao status da Educação Física na BNCCEM, a disciplina continua incluída na área de conhecimento de Linguagens e suas tecnologias, por considerar as práticas corporais como componentes de linguagem e expressão, através de gestos corporais produzidos pelos conteúdos da Cultura Corporal.

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (BRASIL, 2018a, p. 482).

Isto é, deve apresentar características inovadoras em relação às etapas anteriores, considerando a nova fase cognitiva, afetiva e social do aluno. O que não envolve deixar de integrá-lo em práticas corporais, mas sim apresentar maiores significados em relação à essas práticas.

Em uma esfera estadual, nasce, então, o Referencial Curricular Amazonense (RCA), a partir da orientação da BNCC que define que:

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as

culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. (BRASIL, 2018b, p. 471).

Portanto, é o documento que se volta para as especificidades locais, fruto das determinações da BNCC. É o produto da efetivação do Novo Ensino Médio em seu formato que, teoricamente, respeita e valoriza o contexto do estudante amazonense, bem como suas especificidades.

O Referencial Curricular Amazonense Etapa Ensino Médio (RCA-EM) é a continuidade de um processo de mudanças advindas do Referencial Curricular Amazonense - Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais (RCA EI EF), homologado no dia 16 de outubro de 2019 (AMAZONAS, 2019, p.11).

De forma ainda mais específica ao contexto local, o RCA se apresenta para os professores da Secretaria de Educação, como um fruto final proveniente da BNCCEM, por meio da Proposta Curricular Pedagógica (PCP), no caso, para o Ensino Médio, documento este que apresenta diretamente os objetos de conhecimento que devem ser executados na prática. Sobre a PCP:

Este documento é o resultado do esforço coletivo do time, constituído por técnicos da Secretaria Executiva da Secretaria Pedagógica e por professores da SEDUC, que não mediu esforços e se dedicou em pesquisas e estudos acerca da Reforma do Ensino Médio e do Currículo, induzida pela Lei nº 13.415/2017, pela homologação da Base Nacional Comum Curricular e pelo Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio. (AMAZONAS, 2021, p. 5).

Embora a Educação Física permaneça no currículo da Base Nacional para o Ensino, a impressão, inclusive a partir dos documentos locais citados, é de que sua identidade foi dissolvida dentro da área de conhecimento e suas habilidades e competências. Isso porque para o NEM, diferentemente do Ensino Fundamental, a BNCC possui competências específicas para cada área do conhecimento, e não para cada componente curricular.

Ou seja, se a questão é alcançar determinadas competências e habilidades generalizadas na área de conhecimento em que a Educação Física se encontra no Ensino Médio, os conteúdos da disciplina são passíveis de serem secundarizados, havendo uma grande lacuna entre as possibilidades e métodos de ensino para

alcançar estas competências e habilidades (como já citado anteriormente) uma vez que os conteúdos da disciplina não estão explícitos nos documentos orientadores. Areias (2021), fala muito bem quando explica sobre o que se deveria esperar da Educação Física no Ensino Médio, como o experimento de diferentes e novas práticas corporais, dentro da descoberta mais profunda dos limites e potencialidades corporais. E explica também que para isso é indispensável clareza e coerência no documento, do contrário, nos deixa “moribundos à situação” (grifo da autora).

Ao secundarizar, por exemplo, o acesso ao conhecimento científico, o conteúdo da Cultura Corporal e privilegiar o desenvolvimento de competências, de habilidades e de comportamentos, demonstra-se que o ensino sistematizado nessa proposta não é considerado imprescindível, quer dizer, o ensino gradativo dos elementos culturais, socialmente produzidos, em suas formas mais desenvolvidas, são meios para uma finalidade e, por isso, passíveis de serem substituídos, dispensados ou excluídos (BELTRÃO; TAFFAREL E TEIXEIRA, 2020, p. 676).

Além disso, é a partir da apresentação da PCP que se inicia, então, a problemática do estudo. No caso da Educação Física, os objetos de conhecimento podem possuir um caráter subjetivo aos alunos e aos próprios professores, uma vez que não se enfatiza os objetos de estudo da Educação Física com a clareza necessária. Como veremos no desenvolvimento do trabalho.

Apesar de os objetos de conhecimento estarem pautados, aparentemente, em abordagens pedagógicas críticas e pós-críticas da Educação Física, a ausência de orientação em como integrar os conteúdos da Cultura Corporal e os objetos de conhecimento propostos por meio da PCP, novamente torna passível de secundarização os objetos de estudo da área. Ou seja, o docente poderia fazer uso de quaisquer conteúdos da Cultura Corporal para fazer a relação com o objeto de conhecimento proposto, podendo até resultar em repetições de conteúdos, ou a negligência destes objetos, dependendo do seu entendimento em relação a tal. Se tratando de uma Base que determina conhecimentos básicos a serem adquiridos por todos os alunos, mas que não prioriza, ao menos de forma direta, a orientação para que se trabalhe efetivamente os próprios objetos de estudo da Educação Física, demonstra a indiferença e desvalorização da disciplina.

É importante considerar que, por serem objetos de estudos da Educação Física, os conteúdos da Cultura Corporal compuseram também, e principalmente, a formação da grande maioria dos docentes. Portanto, ao propor objetos de

conhecimento (conteúdos) com uma abordagem que pode apresentar-se pouco esclarecida ou conhecida por aqueles que efetivam a BNCC, e especificamente, a PCP, é imprescindível tornar explícito as formas de se articular os conteúdos, a fim de efetivar os objetos de conhecimento propostos, e manter a identidade da Educação Física.

Reiterando, o objetivo da BNCC de nortear as ações pedagógicas e os currículos escolares, a fim de torná-los o mais homogêneo possível, pode acabar indo na contramão. Pois, novamente, se o docente não possui esclarecimento acerca do que é proposto, o resultado pode ser a negligência da proposta, remetendo novamente às tradicionais problemáticas da Educação Física, como a cultura do rola-bola, ou a homogeneidade da esportivização.

O fato é que a Educação Física nunca conseguiu se legitimar efetivamente com suas verdadeiras potencialidades. Sua inclusão no ambiente escolar já nasceu, de certa forma, minimizada de propósitos superiores ligadas ao Estado. E passado esse momento de sua história, movimentos progressistas dentro da Educação Física promoveram maior valorização de suas potencialidades como disciplina, manifestadas em diversas abordagens de ensino.

E agora, toda essa caminhada se tornou ameaçada mediante interesses já mencionados dentro desta reforma do Ensino Médio, ao chegar a quase ser extinta do segmento, e com seu conteúdo de certa forma dissolvido, encontrando-se novamente em uma grande luta pela sua legitimação. Em suma, significa que “a proposta para a Educação Física não visa orientar a organização, a ordenação lógica e o ensino dos seus conteúdos de modo a possibilitar aos estudantes o domínio dos conhecimentos teórico-práticos dos conteúdos da cultural corporal” (BELTRÃO; TAFFAREL E TEIXEIRA, 2020, p. 677), colocando em xeque a identidade já comprometida e fragilizada da Educação Física. Para complementar, são escassos os materiais de apoio e formações com os quais o professor de Educação Física pode contar para esclarecer-lhe as questões relacionadas aos novos objetos de conhecimento.

Quanto à terminologia de “Cultura Corporal”, ou “Cultura Corporal do Movimento”, popularizada, principalmente, através da *Metodologia do Ensino da Educação Física* (Soares et. al, 1992), tematizou as práticas corporais em lutas, jogos, esportes, ginásticas e danças. Desde então, a formação de muitos profissionais

perpassa este termo em relação à Educação Física, representando o que os professores reconhecem como pertencente à disciplina. Ainda hoje em dia, como veremos mais à frente, é dessa forma que os documentos curriculares se referem sobre a Educação Física. Por este motivo, mantivemos o termo, apesar deste fazer parte de outro “momento” da disciplina, anterior ao que encontraremos ao longo da abordagem que embasa, principalmente, esta pesquisa.

Essa falta de clareza nos documentos curriculares, em relação aos conteúdos da Cultura Corporal, se apresenta como mais um desafio para os professores no que diz respeito à articulação entre os objetos de conhecimento e os objetos de estudo da área de Educação Física, refletindo na prática pedagógica. E a partir daí surge a questão do estudo: Qual relação está sendo feita entre os novos objetos de conhecimento da Educação Física da PCP, e os conteúdos da Cultura Corporal?

Então, para responder à questão, o objetivo geral deste estudo foi relacionar os objetos de conhecimento da Proposta Curricular e Pedagógica da Secretaria de educação do Amazonas, para Educação Física, diretamente aos conteúdos da Cultura Corporal.

Os objetivos específicos foram: identificar qual interpretação os professores de Educação Física do Ensino Médio fazem sobre os novos conteúdos da disciplina na Proposta Curricular e Pedagógica da SEDUC-AM; Verificar se a SEDUC-AM proporcionou materiais de apoio e formações continuadas sobre a aplicação da PCP aos professores de Educação Física do Ensino Médio; Elaborar um produto educacional que possibilite a melhor integração prática entre objetos de conhecimento da Proposta Curricular e Pedagógica da SEDUC-AM aos conteúdos da Cultura Corporal.

Pretendeu-se, também, neste estudo, por meio de seu corpo textual, trazer os processos históricos pelos quais passou a Educação Física, para contextualizar o ponto em que ela se encontra com relação ao currículo contemporâneo, uma vez que este jamais poderá ser neutro em relação à sociedade. Fez-se um o resgate da base epistemológica em torno dos objetos de conhecimento contidos na Proposta Curricular e Pedagógica, relacionando-os com as abordagens da Educação Física que se encaixam com o currículo da contemporaneidade, expressados nestes

documentos, desde a BNCC. Isso encontraremos no primeiro capítulo do trabalho, intitulado de “A Educação Física e sua Relação com o Contexto Educacional Brasileiro.”

Em sequência, apresentamos, no capítulo seguinte “A Introdução da Educação Física na Escola a Partir das Principais Leis, Diretrizes, e Documentos Norteadores da Disciplina no Contexto Educacional Brasileiro” os aspectos legais que foram responsáveis pela inserção da Educação Física no sistema educacional, e de que forma essas intenções encontram-se explícitas nestas legislações e documentos norteadores provenientes das mesmas.

O terceiro capítulo: “A Educação Física no Novo Ensino Médio: Análise Documental”, que essencialmente contribuiu para o alcance dos objetivos deste trabalho, por meio da relação entre a posição da Educação Física no atual cenário do Novo Ensino Médio e na área de linguagens, sua estrutura curricular na PCP, a partir da análise dos documentos nacionais e locais, para então, finalmente, conseguirmos articular diretamente a proposta aos conteúdos da Cultura Corporal, de forma mais clara e executável, com a intenção de proporcionar a melhor compreensão àqueles responsáveis pela sua execução, legitimando a disciplina e valorizando os preceitos e a intenção social que pode-se aporveitar a partir da Proposta.

O capítulo “Resultados e Discussão: Análise das Entrevistas”, revelou, efetivamente, de que forma os professores estão aplicando o PCP, a compreensão que possuem sobre a abordagem em questão, e o quanto foram previamente, ou atualmente, preparados para a realização da implementação da Educação Física no NEM.

Por último, no capítulo “A Práxis mediante os Objetos de Conhecimento da PCP: Análise da Observação não-participante”, é que pudemos identificar por meio do sentido da observação as intervenções que se fazem necessárias para contribuir com a prática pedagógica em relação à interpretação dos objetos de conhecimento propostos, em complemento ao que foi escutado nas entrevistas, além da identificação do que realmente está sendo executado, ou não.

Em relação ao Produto Educacional (Apêndice G), por caracterizar-se como uma materialização de uma estratégia de ensino que possibilita, ou facilita uma

prática pedagógica, proveniente da pesquisa, é algo indissociável ao estudo presente. Por isso, enfatizamos que mediante a busca pelo alcance do objetivo geral e dos objetivos específicos, foi construído um material didático de apoio, de formato eletrônico, que proporcione a facilitação didático-pedagógica dentro da compreensão da tendência pedagógica que envolve a nova proposta e seus objetos de conhecimento.

Posteriormente, com a utilização do material didático que será construído, poderão ser ofertados cursos de formação continuada, que tragam conceituações teóricas e práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Educação Física no Novo Ensino Médio.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A escola, dentro da sua função formadora na (e da) sociedade, sempre refletiu em sua formação o ideal que se queria projetar em determinado momento da história. Ou seja, é tão dinâmica e mutável quanto o rumo de uma sociedade, incluindo seus costumes, hábitos, valores, e cultura, bem como sua forma de relacionar, pensar, agir e trabalhar. E nesse processo, a escola é quem faz a inserção do indivíduo nesse conjunto de características temporais de uma sociedade, no sistema dialético de refletir a sociedade, para projetá-la, de forma constantemente adaptada aos dinâmicos contextos sociais, como se acompanhasse o “*zeitgeist*”² contemporâneo.

Consequentemente, essa função social escolar recai sobre os braços da escola, os componentes curriculares, que serão meios de aproximar a realidade social aos alunos, ou no caso, pessoas em formação. Com isso, a Educação Física sempre teve seu papel nessa formação da, e para a sociedade.

É evidente, ao estudar a história da Educação Física, verificar sua contribuição para a manutenção do *status quo* da sociedade, acompanhando diferentes momentos da história. Como em seu momento higienista e militarista, a fim de promover a promoção de saúde e redução de doenças na sociedade, bem

² É o conjunto do momento de consciência e cultural em que se encontra o mundo, numa certa época, ou as características genéricas de um determinado período de tempo.

como preparar corpos para a guerra, constituição familiar (no caso das mulheres), e também mão de obra produtiva ao mercado de trabalho. Posteriormente, seu momento esportivista e tecnicista, que visava projetar atletas e buscar méritos em competições esportivas e o sentimento de nacionalismo frente às representações esportivas do país etc.

Até que a sociedade e a escola passaram, a partir de movimentos revolucionários dentro de vários campos da educação, incluindo a Educação Física, a considerar a integridade do ser humano, sua cultura e história, e não somente um corpo a ser moldado a partir de diferentes contextos e interesses estatais.

2.1 Os Primeiros movimentos da prática da Educação Física no contexto escolar e sua relação com o Ensino Médio.

É imprescindível reconhecer o lugar que a Educação Física sempre ocupou na educação brasileira, para então compreender sua histórica “marginalização” frente aos seus objetivos, os quais sempre foram acompanhados de interesses governamentais, e, portanto, após ter seu sentido repensado e ressignificado, ainda continua perpetuando velhas práticas, o que se torna um obstáculo à valorização da Educação Física como componente curricular.

Aqui fazemos uma breve “linha do tempo” quanto ao histórico da Educação Física até chegar especificamente na sua atuação no Ensino Médio, a fim de construir um raciocínio aos leitores.

Começando com a inserção da Educação Física no contexto educacional, final do século XIX, praticamente em um período de transição entre Império e República. O protagonista para a disciplina, neste período, foi Rui Barbosa. Para Fernando de Azevedo (1915 apud CASTELLANI, 1994, p. 41), Rui Barbosa teria sido “a primeira voz a ecoar no deserto” em relação à Educação Física (grifo do autor). Foi o primeiro a determinar, em um parecer na Reforma Leônicio de Carvalho, a necessidade de educar corpos, mantendo a virilidade masculina e a feminilidade das mulheres em seu papel de reprodutoras. Após esse pontapé inicial, Rui Barbosa influenciou outros defensores da inserção da Educação Física no âmbito escolar, como o próprio Fernando de Azevedo (1915, apud CASTELLANI, 1994, p. 42), o

qual, nas primeiras décadas do século XX apoiava a Educação Física na escola como acessório à modelagem de sociedade que estava se iniciando na época. Portanto, seria indissociável a prática da Educação Física à educação moral e adestradora, uma vez que a reprodução de movimentos sob esforços e comandos é como uma analogia à submissão social ao estado.

Tanto Rui Barbosa quanto Fernando de Azevedo possuíam pensamentos eugenistas em relação à Educação Física, apoiando uma educação corporal específica aos homens e às mulheres, a fim de aprimorar as raças e educar moralmente os corpos, sendo um eixo para a promoção da saúde física e higiene. A ideia higienista cercava a Educação Física desde o século XIX por meio de médicos, que influenciaram consideravelmente para definir esta função à Educação Física, e no século XX exercia essa função predominantemente. “Higiene, raça e moral pontuam as propostas pedagógicas e legais que contemplam a Educação Física, e as funções a serem por ela desempenhadas não poderiam ser outras senão as higiênicas, eugênicas e morais” (SOARES, 2001, p. 76).

Esse entendimento, que levou por associar a Educação Física à Educação do Físico, à Saúde Corporal, não se deve exclusivamente, nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social. Ao assim procederem, ao tempo em que denunciavam os malefícios da estrutura familiar do período colonial, autoproclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da “nova” família brasileira. (CASTELLANI, 1994, p. 31).

Logo, fazia-se necessário, para a época, realizar a transição de hábitos (não) higiênicos de uma origem colonial, para uma nova fase e conjunto de hábitos, que não só acompanhava o conceito de corpos fortes e saudáveis, como também garantia a sobrevivência e prolongamento de adultos e crianças, que “protegiam” e viriam a proteger a pátria, novamente girando em torno de uma ideia eugênica. Além disso, o conceito higienista da Educação Física foi o que incentivou a elite a se submeter a esforços físicos, que para a classe seria uma prática relacionada àqueles de “menor intelecto” como as classes mais empobrecidas, a partir da ideia

de que o intelecto e funções superiores precisam ser permeadas em um corpo prolongadamente saudável.

A partir da década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, muitos mecanismos de controle social foram implementados, sendo a educação, como sempre, a maior ancoragem de manipulação do Estado, que naquela época acompanhava o crescimento industrial e capitalista que aconteciam em todo o mundo. Após demonstrar-se evidentemente um grande potencial de modelagem da sociedade e imposição de ordem e moral, Getúlio Vargas não poderia deixar de dar maior protagonismo à Educação Física, especialmente em seu projeto político de Estado Novo, no qual uma das características era utilizar a educação como acessório do Estado, ao que se pretendia da sociedade.

Então, nesse momento Getúlio Vargas torna obrigatória a Educação Física em todos os níveis do ensino secundário. Esse ato foi conveniente à intenção de inserir o militarismo na escola desde o século XIX, diante do cenário político e militar que o país vivenciava. Neste momento da história é também criada a Reforma Francisco Campos, que além de trazer grandes mudanças para o ensino secundário, também traz maior reconhecimento à Educação Física diante da sua prática obrigatória, determinada por Vargas.

Correa (2009, p. 81), em seu estudo que aborda as características do Estado Novo de Getúlio Vargas, define alguns dos princípios desse governo, como “o apelo patriótico e nacionalista, o autoritarismo e o caráter centralizador de governo”. E por isso a educação como um todo, mas especialmente a Educação Física, passaram por mais reformulações que atendessem aos preceitos de uma sociedade patriota e defensora da nação, principalmente com a entrada do país no conflito da Segunda Guerra Mundial, e, portanto, a disciplina com seu cunho prático de educação moral, cívica, e militarista, agora traz exigências como registros de frequências mínimas, reforçando sua prática obrigatória no ensino secundário. A Educação Física nesse momento contribuiu significativamente para a construção de papéis sociais da forma que melhor serviriam a pátria, respectivamente aos homens e mulheres a defesa da nação e a reprodução de pessoas que seriam os futuros servidores e defensores do país e veículos sociais de interesses do estado.

Para a efetiva implementação da educação patriótica, em 1942 surgiu, com características claramente fascistas, a Reforma Capanema, que trouxe mudanças significativas para o ensino secundário, dividindo-o em um ciclo de 4 anos chamado ginásio, e outro de 3 anos, chamado de colegial. No mesmo ano, surgiu também a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a fim de formar mão de obra hábil e capacitada para o trabalho. Nesse momento, a Educação Física foi acessória do estado não somente para formação de uma consciência patriota e corpos fortes e viris, mas também atendia às novas demandas industriais que surgiam em meio ao avanço capitalista, que também fariam uso da força e resistência ao trabalho. No ano seguinte, em 1943, a Educação Física se torna obrigatória a todos os níveis de ensino, não somente ao ensino secundário.

Em função das mudanças estruturais que ocorriam na sociedade com a instauração de um modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, a educação começa a mudar, em resposta às novas necessidades que surgiam: mão de obra para as funções que se abriam no mercado de trabalho. (RIBEIRO, 1993, p. 22).

Prosseguindo com a linha do tempo, invariavelmente a educação e, conseqüentemente, a Educação Física, seguiam os ditames da sociedade que se apresentava em determinado momento: agora em um contexto pós segunda guerra, e queda do Estado Novo com a derrubada de Vargas do poder.

Ao intervalo democrático entre a queda do governo Vargas e o golpe que deu origem à Ditadura Militar, não fazia mais sentido estabelecer seus objetivos governamentais por meio do militarismo exacerbado, embora o contexto ainda necessitasse manter a disciplina dos corpos e sua preparação para o desempenho e produtividade do trabalho dentro de uma sociedade que se expandia em industrialização, com suas bases capitalistas sob a classe operária, a qual desejava cada vez mais se adequar ao mercado de trabalho diante de necessidades econômicas vindas com o capitalismo e maior exigência deste mercado.

A partir dessas rápidas mudanças na sociedade, fez-se necessárias novas legislações educacionais, como a LDB 4024/61, que traz consigo a nomenclatura do Ensino Médio, nesse momento dividido em ciclos ginásial e colegial. Em ambos os ciclos estavam inseridas disciplinas comuns do currículo, e uma parte “diversificada”, que correspondia ao ensino de formação técnica, nos aspectos industriais, agrícolas

e comerciais. Além disso, disciplinas foram organizadas como optativas, outras facultativas, e no caso da Educação Física, obrigatória em todos os graus de ensino até os 18 anos, tornando-se facultativa a partir dessa idade. Posteriormente, outra lei que reforçou as mudanças educacionais para a Educação Física, pautadas nos interesses mercantis: o Decreto 69.450/71. Ou seja, a Educação Física, em seu caráter sempre instrumental, sofre mudanças que se alinham com as intenções do decreto mais recente, tornando-se facultativa a todos os níveis em condições que, basicamente, priorizam a inserção no mercado de trabalho e a mão de obra capital.

Castellani (2002), é bem esclarecedor em sua posição acerca dos critérios que tornam a Educação Física facultativa, como sendo motivados pela preparação para o trabalho, que se torna dispensável aqueles que já se encontram em exercício. “Estando o aluno já integrado ao mercado de trabalho, caberia a esse — e não à escola — a responsabilidade pela capacitação, manutenção e reprodução de sua força de trabalho” (CASTELLANI, 2002, p. 8).

Quanto à fase em que se encontrava a Educação Física, passando seus momentos enfáticos de higienismo e militarismo, agora o esportivismo assume a posição central na cena que a Educação Física é visada a compor. Ligado às características do tecnicismo, que corresponde à uma educação mecanizada em concordância com o sistema empregatício industrial, o esporte é escolhido para reproduzir essas características e contribuir para a formação social pretendida.

Outras muitas intenções governamentais também poderiam ser alcançadas com o esporte, especialmente com o início da ditadura militar, em 1964. Segundo Darido e Sanches Neto (2005), militares investiram no esporte como novo instrumento ideológico da Educação Física, com preceitos de promoção do país através do desenvolvimento de atletas, o que conseqüentemente levaria à promoção do nacionalismo. O esporte seria também a nova forma de manter os corpos fortes e preparados fisicamente através do treinamento desportivo, característica relevante novamente aos interesses trabalhistas.

Outro significativo fator está relacionado à necessidade de “distrair” estudantes de ações contrárias ao governo militar da época, como distanciamento de movimentos sociais, por isso ocupou espaço também na cena universitária. “É nessa fase na história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim

justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola” (DARIDO, 2012, p. 22).

Diante do percurso que a Educação Física passou para ser inserida e reconhecida na escola, em especial no Ensino Médio, fica evidente a justificativa para muitas de suas problemáticas que perduram até os dias de hoje. Como sempre fora um acessório em benefício do governo, com nenhum teor teórico ou intelectual, é inevitável que uma cultura que desvaloriza a disciplina tenha sido criada, a ponto de consolidar (pré)conceitos que não mais servem à disciplina em sua atual conjuntura.

Não foi a Educação Física objeto de profundo interesse teórico; foi antes uma atividade considerada objetivamente útil pelo Estado, sendo sempre tratada em separado nos currículos escolares. A eugenia, a higiene/saúde, a preparação militar e o nacionalismo foram os núcleos de convergência nos grupos interessados na implantação da Educação Física. (BETTI, 1988, p. 98, grifo do autor).

Entretanto, a origem da Educação Física, apesar de “submissa”, ocupou o espaço que precisou ocupar, para que posteriores transformações tenham sido realizadas. O grande desafio agora é mostrar a toda a comunidade escolar sua devida importância e significativa contribuição à uma educação realmente integral, no seu sentido holístico, da mesma forma que ficou clara sua função ao longo da história no seu caráter com “fim em si mesma”.

O Ensino Médio é o segmento de ensino que antecede, sim, a vida profissional do aluno, de forma que o prepara especialmente para isso. Porém, também envolve momentos da vida do jovem deste segmento que podem influenciar diretamente na sua vida não só profissional, como social, física e psicológica, que são aspectos relevantes à dignidade humana e qualidade de vida, os quais podem ser consideravelmente contribuídos pela Educação Física.

2.2 A organização curricular das aulas de Educação Física no ensino médio.

É indiscutível a importância do currículo e da sua formação bem-intencionada e pensada para a prática pedagógica. Apesar de muitas vezes ser compreendido, de forma superficial, apenas como uma série de conteúdos que

comporão as disciplinas escolares, o currículo é muito mais do que isso. É o esqueleto que preenche e dá sustentação ao corpo escolar. São como as vigas de um prédio. Ou melhor, a planta baixa que guia a execução de sua construção.

Seu significado, etimologicamente, vem do latim (*curriculum*), e quer dizer caminhada, percurso. “O currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização” (SOARES et. al, 1992, p. 16). “O currículo, pensado em um sistema nacional de ensino, busca modificar e produzir as identidades ideais para constituir o Estado-Nação” (NUNES E RUBIO, 2008, p. 57). Portanto, é a partir do currículo que os direcionamentos escolares são definidos, e é por meio dele que a essência dos componentes curriculares será preservada, ou não.

Quando se trata do currículo no Ensino Médio, infere-se que este seja responsável por dar prosseguimento aos conteúdos de forma mais complexa em relação ao ensino fundamental. No entanto, Moehleck (2012) comenta em seu estudo a indefinição do espaço que ocupa o Ensino Médio. Não é difícil reconhecer na história do segmento, que já passou por algumas reformas ao longo de décadas, as suas fundações atreladas ao neoliberalismo. E apesar das mudanças já sofridas, esse ideal parece não ter mudado seu objetivo final (preparação para o trabalho), porém agora atreladas à formação integral e ao exercício de cidadania. Mas no que diz respeito à sua organização curricular, mudanças significativas referentes à concepção dos componentes curriculares foram instituídas.

De forma clara, no estudo de Soares Júnior e Romeiro (2020), eles apresentam que essencialmente não há diferenças entre as diretrizes, parâmetros e orientações curriculares provenientes da LDBEN 9394/96, uma vez que todas essas separam os componentes em áreas de conhecimento e competências a serem adquiridas, como forma de reenquadramento às novas demandas de produção no mundo do trabalho.

Os PCN's (BRASIL, 2000) são o primeiro documento norteador a definir as áreas de conhecimento em áreas de Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática, e suas tecnologias; e Ciências Humanas e suas tecnologias. De acordo com os autores, nesse momento, essas características foram alvo de duras críticas, especialmente em relação aos PCN's, e sua complementação

posterior os PCN+ (BRASIL, 2002), por conta da evidente subordinação da educação ao mercado.

No que diz respeito à Educação Física dentro das determinações de currículo para o Ensino Médio, ela sempre busca sua legitimação e valorização dentro dos preceitos aos quais se pretende para este segmento, ou à sua função social, e tudo isso resulta em uma indefinição curricular que por muito tempo “assombra” a disciplina, além de que, muitas vezes é mínima a variação de práticas corporais nessa etapa, bem como nas demais.

Como explica Oliveira (2004, apud Kravychychyn, Oliveira e Cardoso, 2008, p. 2) “a Educação Física não possui – ao contrário de outras disciplinas – conteúdos sistematizados, que indicam o trabalho ao longo das séries escolares, gerando dúvidas, trabalhos desarticulados e sem sequência lógica”, embora documentos curriculares tenham apresentado tímidas porém não firmes e claras tentativas de sistematização, como os PCN’s e agora a BNCC, mais especificamente com relação ao Ensino Médio, onde os componentes são referidos em áreas do conhecimento.

Mas essa perspectiva curricular sobre a Educação Física carrega uma justificativa em sua narrativa. Como vimos na linha do tempo sobre a história da disciplina, pudemos evidenciar que os subsídios para sua inserção no ambiente escolar sempre foram a favor das intenções do Estado, sempre como um acessório conveniente, e não como uma prática considerada de relevância intelectual. Logo, de modo geral, enquanto as demais disciplinas já continham um currículo e uma sistematização de conteúdos, mesmo que também delineados por esferas políticas, a Educação Física estava na escola como reflexo direto à sociedade que o governo pretendia moldar, o que não necessitava de uma sistematização.

Até que a partir da década de 80 surge uma crise de identidade para a Educação Física. As novas abordagens em torno de sua concepção dissolveram o esportivismo generalizado, ao menos, inicialmente, por parte dos estudiosos da área. Como fruto das novas concepções, a Cultura Corporal passa a representar o objeto de estudo da Educação Física, e o educando passa a ser reconhecido como um ser cultural e expressivo, e dessa forma acumula cultura ao longo das gerações através de manifestações corporais. Esse conceito toma espaço e é refletido nos

primeiros frutos da LDBEN 9394/96, como é o caso dos PCN's para a Educação Física:

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo — um sistema estritamente fisiológico — e corpo — que se relaciona dentro de um contexto sociocultural — e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. (BRASIL, 1998, p. 29).

[...] A presente proposta entende a Educação Física como uma Cultura Corporal [...] derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, e constituem o que se pode chamar de Cultura Corporal [...] dentre as produções dessa Cultura Corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. (BRASIL, 1998, p. 23).

Essa percepção, apesar de corroborar com o novo cidadão que se pretendia formar a partir de competências a serem alcançadas, frente às novas exigências da sociedade moderna (coincidentes com as rápidas e constantes transformações a que passamos dia a dia), começam a tratar a Educação Física de forma mais relevante à formação do aluno, ao menos em aspectos documentais.

Quase 20 anos depois, a BNCC vem como um documento norteador que segue os passos dos PCN's, porém com uma estrutura muito mais complexa e diretiva no que diz respeito às competências e habilidades mínimas a serem alcançadas pelos alunos. Neste novo documento norteador, a Educação Física se apresenta igualmente embasada na Cultura Corporal.

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. (BRASIL, 2018a, p. 213).

Entretanto, quando comparamos esses documentos norteadores curriculares em sua etapa para o ensino fundamental e para o Ensino Médio, é evidente uma

considerável mudança de orientação em relação aos conteúdos a serem ministrados no último segmento.

Nos PCN's para o Ensino Médio, ainda é possível encontrar uma seção para a Educação Física, mesmo com uma singela relação entre as competências para a disciplina e os meios (ou conteúdos específicos) para alcançá-los. Ou seja, onde e em que momento (e com qual intenção) deve-se fazer uso, e de quais dos conteúdos da Cultura Corporal.

A discrepância em relação ao documento no Ensino Fundamental se encontra mais forte quando analisamos a BNCC para o NEM, na qual os objetos de estudo da Educação Física encontram-se totalmente dissolvidos dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias. Neste mesmo documento, menciona-se claramente que a organização por áreas e generalização curricular “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios” (BRASIL, 2018a, p. 470, grifo nosso).

Não é infeliz a pretensão de articular as áreas do conhecimento visando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade entre elas, e com isso o rompimento de fronteiras entre saberes escolares. Porém, fazer isso por meio da diluição identitária de determinado componente é prejudicar sua legitimação, e principalmente, comprometer o trabalho de profissionais da área, que passam a ter seus estudos, de certa forma, invalidados. Essa fala reafirma-se no trecho das DCNEM (BRASIL, 2018b, p. 6), que descreve de que forma os componentes, que deixam de ser componentes obrigatórios e passam a práticas obrigatórias (grifo nosso), ao exemplificar que essas práticas, como Educação física, podem ser desenvolvidas por meios secundários, como “por projetos, oficinas, laboratórios, entre outras aprendizagens que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas”.

Ou seja, de acordo com a recomendação, a formação docente para o componente de Educação Física passa a ser praticamente dispensável, substituível por qualquer profissional capaz de desenvolver essas práticas e por meio delas tentar desenvolver competências e habilidades desejadas pelo documento, absento de conhecimento científico e mais específico à área.

No tocante às demandas do NEM, o currículo de Educação Física reflete ainda mais a hierarquia de componentes, mediante seu status que foi de exclusão do NEM à redução de sua carga horária curricular.

Desde que entrou em vigor, no Amazonas, o número de aulas de Educação Física foram reduzidas pela metade, da 1ª para a 2ª série do ensino médio. Ou seja, até então, tem-se no NEM os objetos de estudo da Educação Física dissolvidos em habilidades e competências generalizadas, e a carga-horária da disciplina reduzida pela metade. No caso das escolas em tempo integral, a redução é maior ainda, com a penas 1 aula por semana para todas as séries do Ensino Médio.

Sob o discurso de aproximação às diversas culturas componentes do país, a BNCC, em conformidade com as premissas da reforma do NEM, começa a frutificar em escalas locais com orientadores curriculares embasados nas características de sua juventude, singulares até mesmo dentro do próprio estado.

O primeiro, se trata do Referencial Curricular Amazonense (RCA): “É a finalização do trabalho desenvolvido pela Equipe ProBNCC - Etapa Ensino Médio, constituída conforme orientação do programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular” (AMAZONAS, 2019, p. 11). Em outras palavras, seria a adaptação da BNCC à contextualização amazonense, servindo como parâmetro para o currículo das escolas do Amazonas.

Sobre a Educação Física, o documento garante “reafirmar a importância da Educação Física enquanto componente curricular, considerando a reconstrução dos saberes a partir do reconhecimento da identidade dos sujeitos de maneira consistente e reflexiva” (IBDEM, 2019, p. 55). Também considera o componente como linguagem essencial, que se manifesta simbolicamente (através dos corpos) em diferentes grupos sociais, o que “facilita o saber pedagógico de diferentes linguagens” por meio da lógica interna dos objetos de conhecimento propostos. Esta afirmação, ao mesmo tempo que coloca a Educação Física em seu papel sócio-cultural, também a coloca como meio de aquisição das competências referentes à área de Linguagens. Abaixo, um exemplo de como está disposta a relação competência e objeto de conhecimento para cada componente (definidos pelas competências):

Competência 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

[...] **Educação Física:** “Leitura, compreensão e interpretação “ser corpo” e o reconhecimento das diferenças, dos distintos estereótipos estabelecidos pela sociedade”. (AMAZONAS, 2019, p. 58).

Para a execução deste e outros objetos de conhecimento, não se encontra orientação no próprio documento. O mesmo, em relação a isso, apenas comenta que “com base nesse limiar, é necessário ressignificar a práxis pedagógica nos diferentes campos de atuação propostos pelo referencial para que essas demandas atendam às expectativas da juventude contemporânea” (AMAZONAS, 2019, p. 56). Utilizando o exemplo, não se encontra uma explicação, ou norte, sobre de que forma o professor poderia abordar a “leitura, compreensão e interpretação do ‘ser corpo’ (grifo nosso). Entretanto, esses e outros conteúdos (ou objetos de conhecimento) estão contidos em um Referencial Curricular, para que este, já embasado na BNCC para o NEM, sirva de referência para que outros currículos locais se originem.

Partindo dessa premissa, como fruto do RCA, originou-se a Proposta Curricular e Pedagógica (PCP) do Amazonas, que define, então, o currículo das escolas da Secretaria de educação do Amazonas, considerando suas características e especificidades (ao menos em tese). Este documento apresenta-se da seguinte maneira:

O objetivo desta publicação é entregar às escolas, aos professores, aos estudantes e aos demais profissionais da secretaria um currículo capaz de oportunizar não só as aprendizagens essenciais para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, mas também de contribuir para a formação de cidadãos que possam ser capazes de participar de maneira consciente, ética e responsável da sociedade, fortalecendo a democracia. (AMAZONAS, 2021, p. 5).

E neste documento surge a problemática deste estudo, uma vez que, seguindo o raciocínio, a BNCCEM dissolve os conteúdos da Educação Física dentro da área de Linguagens, apesar de reconhecê-la como Cultura Corporal e elucidar sua importância para a formação integral do aluno. Invariavelmente, o documento segue a ideia de seus antecessores para o componente, e da mesma forma não

oferece, em sua estrutura, orientação e subsídios para sua implementação na escola, o que nos leva a questionar a verdadeira valorização pregada nos documentos referenciais e propostas curriculares a favor da importância formativa da disciplina de Educação Física. A disciplina, na PCP, está referida da seguinte forma:

A Educação Física integra a área de Linguagem e se fundamenta na composição da área por meio da Cultura Corporal do movimento, transcendendo assim, as demais áreas de conhecimentos. Nessa perspectiva, o componente mantém sua especificidade e amplia sua capacidade de atuação a partir da compreensão das diferentes linguagens que se estabelecem como produtos culturais.

Na especificidade, por sua vez, nesta proposta curricular e pedagógica, a Educação Física contempla todas as práticas corporais, esporte, ginástica, danças, práticas corporais de aventura e lutas. No entanto, ressalta-se que, quando for usado no detalhamento de objeto o termo, práticas corporais, a mesma poderá ser escolhida de acordo com o interesse dos estudantes, assim, destaca-se que o detalhamento brincadeiras e jogos não é mencionado de forma direta, mas poderá ser contemplado, caso haja expectativa dessa experimentação pela comunidade escolar (...) as práticas corporais são contempladas em sua amplitude, ficando a cargo do professor e estudantes um detalhamento maior de acordo com as expectativas de aprendizagem e interesse, como por exemplo, ao sugerir a prática corporal ginástica, a comunidade escolar poderá escolher entre, ginástica de conscientização corporal, condicionamento físico ou geral, acontecendo da mesma forma para os demais objetos de conhecimento do componente curricular. (AMAZONAS, 2021, p. 54).

Quando analisada a orientação curricular para a progressão de aprendizagem, em Educação Física, é possível notar uma breve descrição do que abordar para cada conteúdo da Cultura Corporal. Além disso, é clara a abordagem multicultural presente no discurso da PCP, e de fato, é notável uma progressão de conhecimentos na Proposta (ver Quadro 1).

Após essa sessão, o documento expõe a orientação curricular para a área de Linguagens, onde apresenta os conteúdos programados, ou objetos de conhecimento, aos quais os professores da Secretaria têm acesso, para devida aplicação.

No Quadro 2, estão alguns objetos de conhecimento da 1ª e 2ª série, e em comparação, os conteúdos da proposta da Secretaria do antigo Ensino Médio.



Quadro 1: Organização da Área de Linguagens para a progressão de aprendizagem.

Componente	1ª série	2ª série	3ª série
Educação Física As competências bem como as habilidades foram distribuídas de modo a atender a área de linguagem, desta forma, ao que compete ao componente, as habilidades são ofertadas nos bimestres em que, ao final da etapa de ensino, todas as habilidades da competência específica terão sido contempladas duas vezes. -Os objetos de conhecimentos são comuns na área e dialogam com as competências, habilidades e campos de atuação. -O detalhamento de objetos no componente Educação Física atende o trabalho realizado no RCA em todas suas dimensões e são organizados num conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens. - As sugestões de atividades foram pensadas em torno de metodologias ativas, e prevê a inclusão de novas para maior engajamento dos estudantes na perspectiva de ampliação da carga horária do componente por meio de atividades e ações que potencializem o currículo no Ensino Médio, tencionando os para a vivência e ampliação das práticas corporais em espaços intra e extraescolar. Ademais, os desafios advindos dessas novas perspectivas para o componente, requer a adequação e adaptação de novas práticas que se	No decorrer das habilidades o “ser corpo” é trabalhado considerando a multiculturalidade e os aspectos históricos, sociais, variáveis, heterogêneos e sensíveis aos contextos da prática, tendo em vista, o reconhecimento da identidade e início da construção do projeto de vida dos estudantes. Os esportes contemplam as dimensões históricas e sociais, e suas manifestações são pensadas como fator condicionante na obtenção, manutenção e promoção da saúde, considerando as possibilidades mercadológicas, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias. É nessa unidade que os jogos eletrônicos e digitais são inseridos, contemplando questões relacionadas à história, esportivização, cultura e sociedade. As práticas corporais de aventura são abordadas a partir do reconhecimento e identificação dos patrimônios culturais, considerando as relações de poder econômica e social que legitimam a vivência das mesmas na comunidade. As ginásticas são fundamentadas	De acordo com as habilidades selecionadas para esta etapa, o “ser corpo” é abordado a partir das concepções que se vinculam a saúde e aos aspectos motores, sociais, afetivos, culturais e cognitivos, considerando à compreensão e experimentação da superação e limitação nas diferentes faixas etárias, tendo em vista, a diversidade de gênero, os estereótipos e as ideologias que permeiam as diferentes etapas do desenvolvimento humano. Os esportes poderão ser trabalhados a partir do detalhamento de objetos descritos como práticas corporais. Nessa proposta, entende-se que as vivências e experimentações poderão ser abordadas a partir das expectativas e interesse dos estudantes nas diferentes práticas. As práticas corporais de aventura se legitimam a partir dos grupos praticantes, considerando os patrimônios culturais dos diversos contextos mundial, nacional, regional e local as ginásticas se manifestam a partir de suas relações no contexto mundial, nacional e local, considerando as concepções históricas, sociais e interculturais na sociedade. Nessa perspectiva,	Para atendimento das habilidades o “ser corpo” foi pensado para além de suas dimensões biofísicas nos diferentes contextos sociais e culturais. Os movimentos realizados devem reconhecer e respeitar os limites corporais como também, as manifestações socioculturais e os estereótipos a fim de estabelecer relações construtivas a partir da cultura corporal do movimento. O esporte deve ser protagonizado pelos estudantes para atuação na sociedade, oportunizando experiências lúdicas relacionadas à cultura e lazer na comunidade local e amazônica. Novamente os jogos eletrônicos são contemplados nesta unidade e devem ser remediados com vista no mercado regional e nacional. De modo geral, as dimensões simbólicas presentes nos esportes devem considerar os processos criativos para a construção de práticas inovadoras na comunidade. As práticas corporais de aventura são contempladas como elemento constituinte do lazer na cultura juvenil e devem considerar o funcionamento biomecânico para a constituição de novos movimentos e elementos à cultura juvenil local, nacional e mundial. Aqui também se valoriza os patrimônios disponíveis na sociedade para a promoção de ações pedagógicas, artísticas e ecologicamente responsáveis que se vinculam à prática. Nas ginásticas valoriza-se e dá-se continuidade às manifestações que promovem a saúde, cultura e lazer, dando ênfase às fisioterápicas, de condicionamento físico, de conscientização corporal, dentre outras. As



alinham ao contexto contemporâneo.	a partir de aspectos multiculturais presentes em outros países, devendo ser contempladas em suas diferentes manifestações. As danças são abordadas considerando a diversidade cultural amazônica a partir de produções multissemióticas para vivência, partilha e respeito a diversidade cultural. As lutas contemplam o contexto social e se voltam ao bem-estar, lazer e saúde, devendo ser ressignificadas a partir de questões políticas, sociais, culturais, autobiográficas, comportamentais, cotidianas, fisiológicas e anatômicas do corpo. Por fim, as práticas corporais para esta série e etapa de ensino devem ser ressignificadas de acordo com os diferentes contextos que se apresentam na juventude amazônica, considerando as dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica. A ludicidade deve ser fator predominante durante a prática e deve valorizar o corpo dentro do processo comunicativo nas diferentes linguagens. De modo geral, as atividades práticas devem valorizar autoconhecimento, socialização, entretenimento e o autocuidado	devem ser trabalhadas como possibilidade de promover saúde, lazer e cultura na comunidade local, atentando-se para os direitos sociais e a qualidade de vida dos praticantes. As danças devem ser reconhecidas como expressões da linguagem e patrimônio da cultura local, nacional e mundial, devendo ser trabalhadas a partir de trajetórias, planos, eixos, gestos e movimentos do corpo em suas diferentes manifestações. As lutas se manifestam a partir de práticas presentes no contexto amazônico e comunitário, legitimando a identidade cultural e social por meio da ressignificação de trajetórias, interesses e afinidades na comunidade juvenil. Assim, as vivências devem considerar as habilidades, capacidades físicas, limites e possibilidades do corpo para inclusão e continuidade do projeto de vida dos estudantes.. Em síntese, as práticas corporais devem contemplar as múltiplas manifestações da diversidade amazônica e mundial a fim de promover interações entre os diferentes grupos para o respeito às diferenças, à diversidade de gênero e às culturas. As questões fisiológicas, históricas e culturais devem ser abordadas no decorrer das práticas, remediando-as de	danças são expressas com foco na acessibilidade e nas políticas de incentivo para vivência e apreciação das mesmas na comunidade local. A vivência das lutas nesta etapa, têm em vista a melhoria das relações sociais para experimentação na comunidade escolar e regional. Aqui é pensado num trabalho voltado ao bem comum, aos Direitos Humanos e à consciência socioambiental, tendo em vista propostas de intervenção aos desafios que se apresentam no contexto nacional e amazônico. Ademais, as práticas corporais nesta última fase do Ensino Médio, considera o funcionamento das políticas sociais, ambientais e de lazer existentes nos diferentes contextos, trabalhando questões voltadas ao preconceito, respeito às regras, uso de imagem para venda de produtos, doping, inclusão, mercado esportivo, diversidade de gênero, dentre outros. Também tem em vista o reconhecimento dos avanços tecnológicos que as transformam, com vista na melhoria dos rendimentos e ampliam as possibilidades mercadológicas que possibilitam a atuação profissional dos estudantes. Espera-se que ao finalizar esta etapa, o estudante reconheça seus direitos com relação a vivência das práticas corporais na sociedade, ampliando-as como ferramenta de interação social por meio do fomento de intercâmbios espontâneos no contexto amazônico, nacional e mundial.
---	--	---	--



	com o corpo e a saúde por meio das práticas corporais.	acordo com o interesse da cultura juvenil. Os jogos digitais aparecem nas práticas corporais como possibilidade de prática pedagógica na Educação Física escolar. Assim, as vivências oportunizadas, devem levar em conta as relações de poder que se apresentam nos contextos econômicos e ambientais, tendo em vista a acessibilidade das práticas às juventudes no tempo de lazer e entretenimento.	
--	---	---	--

Fonte: Adaptado da Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas.

Quadro 2: Conteúdos do Novo Ensino Médio, em comparação com os conteúdos do Antigo Ensino Médio.

Em vigor	1ª série	2ª série
Novo Ensino Médio	-A multiculturalidade do “ser corpo”. - O “ser corpo” na cultura corporal do contexto comunitário. -Reconhecimento das diferenças dos distintos estereótipos estabelecidos pela sociedade. -Aspectos socioculturais envolvendo a diversidade de gênero nas práticas corporais. - Vivências corporais da cultura juvenil. - Reconhecimento da identidade e construção do projeto de vida por meio das práticas corporais. - As práticas corporais como fator condicionante na obtenção, manutenção e promoção da saúde na comunidade local. -A expressão corporal como meio de comunicação. -Conduta ética nas diversas semioses que integram as práticas corporais. -Aspectos históricos, sociais, variáveis, heterogêneos e sensíveis aos contextos da prática das diferentes ginásticas. - Influência da mídia na circulação de informações sobre as diferentes manifestações das ginásticas. -Aspectos multiculturais das ginásticas praticadas em outros países. -O reconhecimento da multiculturalidade local vivenciada por meio das práticas corporais a partir de aplicativos disponíveis. -Dimensões históricas e sociais das manifestações esportivas veiculados nas diferentes mídias. (AMAZONAS, 2021).	-Concepções históricas, sociais e interculturais das ginásticas na sociedade. -As ginásticas como possibilidade de saúde, lazer e cultura na comunidade local. - Movimentos corporais interculturais das diversas ginásticas. - As ginásticas como direito social para qualidade de vida no contexto comunitário. - Concepções de corpo, saúde e estética propagados pela sociedade nas diferentes faixas etárias. - As manifestações e relações das práticas de ginásticas do contexto mundial, nacional e local. -Superação e limitações corporais no enfrentamento dos desafios relacionados aos aspectos motores, sociais, afetivos, culturais e cognitivos. -A estética presente nas práticas corporais de aventura: legitimação e cultura dos grupos praticantes. -Publicidade e as práticas corporais de aventura: patrimônios culturais dos diversos contextos mundial, nacional, regional e local divulgados pela mídia informativa. -Aplicativos vinculados à saúde pessoal, aptidão física, bem-estar e qualidade de vida: princípios e funcionalidades. -Percurso histórico relacionado às diferentes manifestações das práticas corporais. -Aspectos socioculturais inerentes às práticas corporais. -Os movimentos corporais, a diversidade de gênero, os estereótipos e as ideologias que permeiam as diferentes etapas do desenvolvimento humano. (AMAZONAS, 2021).
Antigo Ensino Médio	•Dimensões antropométricas (aferição da massa corpórea; estatura, classificação e perímetros) •Medidas e avaliação (IMC); •Higiene corporal e qualidade de vida •Atividade Física e Meio Ambiente: praças, parques, praias, entornos e rios. •Cuidado com o corpo: DST, AIDS, gravidez precoce etc	- Corpo, saúde e tecnologias: •Análise corporal e de saúde do organismo humano •Recursos tecnológicos para aferição e composição do corpo •Estruturas anatômicas: músculos e articulações •Perímetros, diâmetros e dobras cutâneas •Higiene corporal, estilo e qualidade de vida •Formas de mídias que possibilitam o pensamento crítico-constructivo. -Atividades Desportivas, Artísticas e Culturais:

•O jogo de Xadrez: a sua importância e peculiaridade •Atletismo: iniciação Escola e Comunidade •Dança na escola •Teatro na escola •Estudo histórico/ evolutivo do Futsal •Estudo histórico/ evolutivo do Futebol Desporto: Uma opção de vida •Estudo histórico/ evolutivo do Voleibol •Estudo histórico/ evolutivo do Handebol •Estudo histórico/ evolutivo do Basquetebol (AMAZONAS, 2012).	•Danças folclóricas •Coreografias regionais •Estudo histórico/ evolutivo do Futebol no Brasil e no mundo •Jogos populares. -Estudo Histórico e aprofundamento das modalidades •Futsal – Um desporto em expansão •Voleibol – Um esporte de tradição •Handebol – Um desporto escolar •Basquetebol – Um desporto que conquistou o Brasil. (AMAZONAS, 2012).
--	---

Fonte: Adaptado das Propostas Curriculares e Pedagógicas do Amazonas versão 2012 e 2021.

Como pode ser visto nos exemplos do quadro acima, e todos os outros presentes na PCP, muitos dos novos objetos de conhecimento tornam os conteúdos da Educação Física em uma aplicação subjetiva, os quais, em sua maioria, não fazem relação direta a um conteúdo da Cultura Corporal, e mesmo aqueles que o fazem, relacionam aspectos que dificultam prática pedagógica, além de diluir sua especificidade em habilidades de uma área de conhecimento que coloca as práticas corporais como ferramentas de aprendizagem, mas sem a orientação para o uso dessa ferramenta. Além disso, esse status de acessório já cerca a disciplina desde os primórdios de sua inserção nas escolas, e agora, aparentemente, segue esse status em uma roupagem contemporânea.

A partir da crítica análise acerca da proposição dos conteúdos, o intuito desse estudo é, além de questionar a legitimação da Educação Física pregada nos orientadores curriculares, que apesar de apresentarem um discurso favorável à concepção atual em relação à Educação Física e sua importância para o sujeito cultural e às suas manifestações corporais, também promovem maior esclarecimento e aproximação entre as abordagens que subsidiam os temas dos objetos de conhecimento e efetiva prática pedagógica capaz de colocá-los em ação, promovendo significativas mudanças de concepção acerca da disciplina e da sua potencialidade no espaço escolar.

A falta de devida orientação pode levar à displicência e à repetição de conteúdos, como já acontece. A própria PCP abre brecha para a desorganização

curricular quando sugere que o professor escolha a prática corporal para o envolvimento do objeto de conhecimento, e ao mesmo tempo não oferece formas de realizar isso, ao menos em relação a materiais didáticos e pedagógicos.

É evidente que a ignorância que pode existir em relação à execução dos novos objetos de conhecimento é capaz de levar às práticas problemáticas da Educação Física, que remetem ao “rola bola”, desinvestimento pedagógico, abandono docente, ou até mesmo, práticas tecnicistas. A pouca variação dos conteúdos e exploração das manifestações corporais é uma prática que infelizmente ainda ocorre desde o Ensino Fundamental, mesmo que este possua um direcionamento claramente apontado pela BNCC, assim como havia pelos PCN’s. O que se pode esperar então no NEM, que nem sequer uma clara orientação exista?

Nesse espaço, reforça-se a necessidade de reconhecer, compreender e interpretar a Educação Física escolar como prática indispensável para a transformação social, sabendo que essa vivência não se atém ao treinamento esportivo mas, busca superar as exigências advindas de concepções mecanicistas e tecnicistas por meio da experimentação das diversas dimensões do conhecimento que ampliam, aprofundam e modificam estilos de vida para a criação de novas culturas pessoais, coletivas e colaborativas nas diferentes dinâmicas que se apresentam na sociedade. (AMAZONAS, 2021, p. 55).

Todas as críticas relacionadas à implementação do NEM, voltadas para a Educação Física, a redução da carga-horária da disciplina e a escassez (material) de orientações que contribuam para que o professor coloque os conteúdos propostos, e assim realmente possa evidenciar a relevância social, pessoal, e cultural da disciplina, somam-se e resultam em uma reflexão que nos leva a pensar que a disciplina pode, muitas vezes, estar cercada de belos discursos, mas a sua execução continua sendo desdenhada. Portanto, a construção de um material didático para fins esclarecedores, além da posterior possibilidade de implementação de oficinas e/ou cursos de formação, podem contribuir significativamente para a legitimação da Educação Física em meio à conturbada implementação do Novo Ensino Médio.

2.3 As principais concepções de ensino aplicadas à Educação Física no Ensino Médio.

Como foi visto, o currículo expressa a identidade da forma em que se pretende moldar a sociedade. E esse direcionamento, naturalmente, não pode ser neutro, mas sim preenchido de intencionalidade, do contrário, o processo se resume em um despejamento de conteúdos e informações. Na Educação Física, as intencionalidades nela contidas classificam-se em suas concepções de ensino, as quais surgiram após as mudanças de paradigma em relação aos seus propósitos.

A Educação Física, por sua função originalmente “acessória”, sempre foi considerada vazia de cientificidade, consequência da ausência do estímulo ao intelecto, também graças à sua trajetória na educação. A década de 1980, no entanto, foi marcada por muitas transformações, tanto a nível social, quanto para a Educação Física, “foi fortemente marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista” (BRACHT, 1999, p. 78).

A partir do momento em que os cursos de graduação passaram por uma grande onda de qualificação de seus tutores por meio de pós-graduação em Mestrados e Doutorados, a Educação Física também acompanhou a imersão do mundo científico. Evidentemente isso proporcionou uma mudança de percepção em relação às potencialidades da Educação Física na escola. Foram, então, esses primeiros teóricos estudiosos da Educação Física quem, diante de seus estudos, proliferaram e defenderam teorias de ensino que seguiam seus pensamentos teóricos construídos a partir do aprofundamento científico.

A Educação Física, como participante do sistema universitário brasileiro, acaba por incorporar as práticas científicas típicas desse meio. Uma das consequências será a busca de qualificação do corpo docentes da graduação [...] Toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF (BRACHT, 1999, p. 77).

As primeiras teorias, embora essenciais para os sinais iniciais de relevância da Educação Física (que não se tratasse apenas de manter um corpo saudável, forte e dócil), de certa forma ainda não proporcionaram maior significância ao movimento,

mantendo-o numa posição de “fim em si mesmo”, ainda que suas intenções fossem muito mais relevantes e significativas do que as propostas higienistas, militarista e esportivista, pois se preocupavam com o desenvolvimento humano, não reduzindo-o a um mero instrumento ideológico.

Mesmo que nossa ênfase seja sobre as concepções de ensino da Educação Física no Ensino Médio, é importante considerar as demais, para então compreender qual ponto alcançou o segmento e justificar suas bases epistemológicas. Por isso traçaremos, brevemente, as características das concepções de ensino que eclodiram e, individualmente, foram construindo uma escada rumo a uma maior legitimação da Educação Física na escola. Para isso, utilizaremos como referência as classificações determinadas por Neira e Nunes (2006, apud Santos e Neira, 2015) como teorias não-críticas, críticas e pós-críticas, como definidas abaixo:

A **vertente não-crítica** da Educação Física aborda as práticas corporais sob a ótica das Ciências Naturais. Ao se fundamentar sobretudo em princípios biológicos, os objetivos das aulas consistem desde a fixação de técnicas corporais específicas até o alcance de padrões elevados de desenvolvimento dos domínios comportamentais, passando pela adoção de um estilo de vida fisicamente ativo [...] além disso, afirmam a hegemonia de um modo de ser com base nas identidades que os grupos dominantes determinam como ideais para o funcionamento da sociedade.

[...] para as **teorias críticas** da Educação Física é fundamental que o aluno compreenda as relações que se estabelecem entre as manifestações da Cultura Corporal e os problemas sócio-políticos que as envolvem, a fim de conscientizá-lo a participar da gestão do seu patrimônio cultural. O que se pretende, portanto, é que os sujeitos assumam identidades emancipadas das condições de opressão em que a sociedade está mergulhada.

[...] atentos ao atual panorama social e educacional brasileiro, entendemos que o currículo cultural da Educação Física emerge como alternativa às propostas curriculares totalizantes apresentadas até então. Aventado inicialmente por Neira e Nunes (2006) e fundamentado **nas teorias pós-críticas** da educação, em especial os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico, o currículo cultural compromete-se com a desconstrução dos discursos que legitimam a atual configuração social por meio de uma crítica radical às estratégias de dominação presentes na sociedade, considerando as desigualdades de origem dos alunos que chegam à escola. [...] Ao recorrer à política da diferença, por meio do reconhecimento da cultura dos grupos quase sempre silenciados, o currículo cultural da Educação Física engaja-se na luta pela transformação social, prestigiando princípios e procedimentos didáticos mais democráticos. (SANTOS E NEIRA, 2015, p. 2) (grifo nosso).

A primeira abordada, reconhecidamente chamada de Desenvolvimentista, teve como principais teóricos de sua manifestação no Brasil, Go Tani e Manoel.

A proposta explicitada por eles é uma abordagem dentre várias possíveis, é dirigida especificamente para crianças de quatro a quatorze anos e busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física escolar (DARIDO, 2003, p. 4).

Tem como intenção e base fundamental o Desenvolvimento Motor. Sugere o desenvolvimento das habilidades motoras de forma progressiva, paralelo ao estágio de desenvolvimento em que se encontra o aluno. O movimento é proposto em níveis de dificuldade, que vão do mais simples ao mais complexo. Subentende-se que esta abordagem seja de grande valia nos primeiros anos escolares, nos quais as crianças encontram-se em um momento rico e essencial à aprimoramento e desenvolvimento das habilidades motoras. Nessa fase, a criança também não formaliza seus pensamentos da mesma forma que o faz um adolescente (obviamente), portanto, embora seja essencial passar para as crianças determinados significados quanto às práticas corporais desde essa fase, é inviável incorporar signos complexos ao movimento corporal. Logo, não seria cabível focalizar esta abordagem por toda a trajetória escolar, pois estaria novamente afirmando um status que pouco poderia contribuir para uma formação integral do educando, como propõe diversos documentos educacionais.

Da mesma maneira a teoria de ensino psicomotricista se apresenta. Em uma síntese entre fatores psíquicos e motores, esta concepção defende o desenvolvimento de aspectos bastante relevantes, pois não desenvolvê-los pode trazer prejuízos à vida cotidiana e demais contextos. Alguns dos aspectos psicomotores são: equilíbrio, lateralidade, coordenação viso-manual, coordenação tempo-espacial, entre outros.

Entretanto, isolar o movimento para o desenvolvimento destes aspectos, sem atribuir àquele maior significado (que não apenas físico) coloca novamente a Educação Física em um status acessório, mesmo que não apenas biologicista, mas agora também psicológico. Le Bouch (1986 apud DARIDO, 2003, p. 14), descreve a abordagem da seguinte forma: “responde a uma dupla finalidade; assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta a possibilidade da criança ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano”. Ao olhar para essa abordagem, conclui-se que não seria viável aplicá-la em todos os segmentos escolares. Na primeira infância, o desenvolvimento de aspectos

psicomotores é essencial de fato, assim como seu estímulo ao longo de toda a vida. Porém, fazer isso como meio e fim da Educação Física seria reduzi-la quanto às suas potencialidades de formação, pois nada além dos fatores citados (mesmo que importantes), poderiam ser também desenvolvidos.

A teoria de ensino construtivista-interacionista, teve como principal colaborador João Batista Freire, principalmente por meio de sua obra *Educação de Corpo Inteiro*. Nesta, o caráter interdisciplinar encontra-se em evidência, em conjunto com a consideração do meio cultural em que o aluno se encontra inserido. Essa cultura, aparentemente, resume-se em jogos, pois é a partir deles que se constrói o conhecimento, ao mesmo tempo em que a criança aprende. Quanto ao seu caráter interdisciplinar, diz respeito à aproximação que possibilita aos outros componentes curriculares, permitindo alcançar seus objetos de conhecimento por meio do movimento. Apesar de suas vantagens, fazer da Educação Física, exclusivamente, um meio para aquisição de outros saberes é isentá-la de uma especificidade, contribuindo pouco para sua legitimação diante de outras disciplinas. Apesar de classificada como abordagem não-crítica, é, de certa forma, cultural.

Além de procurar valorizar as experiências dos alunos e a sua cultura, a proposta construtivista também tem o mérito de propor uma alternativa aos métodos diretivos, tão impregnados na prática da Educação Física. O aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas (DARIDO, 2003, p. 8).

Ao relacionar as concepções de ensino descritas com o estágio de desenvolvimento do aluno do Ensino Médio (seja cognitivo, físico e afetivo), visualizamos poucas formas de tratá-los dentro da proposta de progressão e complexidade de estudos para o segmento. Ou seja, além de apresentarem o movimento sem maior significado e contribuição ao desenvolvimento crítico do aluno, também não conseguiria acompanhar, tampouco estimular, os processos formais de corpo e pensamento em que o jovem do Ensino Médio se encontra, e o fato de caracterizar-se por um movimento finito em si mesmo, não permite promover reflexões e aprofundamentos para esta etapa de Ensino. Portanto, não conseguimos visualizar o uso pertinente destas abordagens no Ensino Médio de forma que se mostre realmente interessante aos alunos. Além disso, a questão do

comprometimento da legitimação e respeito à Educação Física continuaria comprometida, uma vez que pouco contribuiria para a formação integral do aluno do Ensino Médio.

A concepção da Saúde renovada, defendida principalmente por Guedes & Guedes (1996, apud DARIDO, 2003), e Nahas (1997 apud DARIDO, 2003), ao manifestarem a importância de se tratar conceitos relacionados à saúde e aptidão física na Educação Física escolar. Os autores entendem que as práticas de atividade física vivenciadas na infância e adolescência se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta (DARIDO, 2003, p. 18). A semelhança com o período higienista da Educação Física é grande, mas agora sem o viés eugenista, e agora muito mais social.

De fato, é essencial que se aprenda nas escolas as relações entre atividades físicas e saúde, e de que forma sua ausência, vulgo sedentarismo, pode influenciar tanto individual, quanto coletivamente. Além disso, é cabível à Educação Física tratar desse conteúdo, mas este não pode ser o único tema de que se trata a disciplina, pois ela tem muitas outras formas de contribuir para a formação integral do Aluno. A saúde, neste sentido que se trata a teoria de ensino, está presente como conteúdo da Educação Física desde os PCN's, tanto em seus objetivos para a Educação Física, quanto em temas transversais. Nos PCN's para o Ensino Médio está descrito que “uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger, como uma das suas orientações centrais, a da educação para a saúde” (BRASIL, 2000, p. 34).

Até aqui, apresentamos as concepções de ensino classificadas por Neira e Nunes (2006) como não-críticas, as quais tratam do movimento, na Educação Física, de forma isolada a maiores significados, contribuindo de forma fragmentada para a especificidade da disciplina na escola.

Ao se fundamentar sobretudo em princípios biológicos, os objetivos das aulas consistem desde a fixação de técnicas corporais específicas até o alcance de padrões elevados de desenvolvimento dos domínios comportamentais, passando pela adoção de um estilo de vida fisicamente ativo (SANTOS E NEIRA, 2015, p. 2).

Com o desenvolvimento das ciências humanas como bases epistemológicas da educação, em combate ao viés reprodutor e projetor da escola ao sistema capitalista, o materialismo histórico-dialético de Marx começou a influenciar muitos pensadores do meio educacional, o que inevitavelmente acabou influenciando os currículos e teorias de aprendizagem.

A partir da metade da década de 1980, e mais fortemente a partir da década de 1990, a teorização crítica dos currículos escolares ganha força em um grande movimento educacional, e a Educação Física acompanha essa transformação de consciência social que passa a se refletir nas escolas. Com isso, não apenas as reflexões acerca do capitalismo e do caráter mecanicista do, até então, sistema escolar, mas também a inserção da valorização da cultura e diversidade social, se fazem essenciais nos currículos escolares. Entretanto, essas últimas apresentaram-se mais evidentemente na teoria pós-crítica da Educação Física, pois anteriormente a elas, mesmo diante das reflexões quanto às justiça e igualdades sociais e de classe,

suas investidas não permitiram romper com os condicionantes do pensamento moderno, cujos princípios, objetivos e métodos se voltam à formação de sujeitos universalizados, a partir de práticas culturais, predominantemente brancas, euroamericanas, heterossexuais, cristãs e masculinas. (SANTOS E NEIRA, 2015, p. 2).

Ainda assim, as teorias críticas representaram um grande passo para uma maior legitimação da Educação Física nas escolas, uma vez que seus objetos de estudo possibilitam grande aprofundamento em seus conteúdos. A primeira teoria de ensino voltada para este viés foi a Crítico-Superadora, a qual alcançou sua maior abrangência com a famosa obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* (SOARES et. al., 1992). Esta concepção é essencialmente voltada aos ideais marxistas de justiça e igualdade social.

Esta pedagogia levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos esses conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. (DARIDO, 2003, p. 8).

Segundo a autora, até o momento de sua publicação, pouco havia sido feito para contribuir na aplicação das concepções de ensino nas escolas. Diante da sua relevância social, é uma tendência que, absolutamente, deveria assumir o espaço que inicialmente surgiu para ocupar, com subsídios formativos em cursos de graduação e materiais didáticos, pois seu fator crítico-social precisa ser desenvolvido não apenas nos alunos, mas nos próprios educadores.

A segunda teoria crítica da Educação Física, também grandemente reconhecida, foi a teoria de ensino Crítico-Emancipatória. Idealizada no Brasil por Eleanor Kunz, esta, diferentemente da concepção Crítico-Superadora, que focaliza as lutas de justiça social, visa trazer a autonomia ao aluno para que este seja capaz de transformar a realidade, e fazer uso desta da forma mais independente possível, sempre de forma crítica. Para que isso ocorra de forma efetiva, a proposta busca desenvolver três competências bases:

- 1) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia dos alunos através da técnica; 2) A competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sócio-cultural; 3) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal. (KUNZ, 1998 apud HEINKLEN E SILVA, 2007, p. 122).

Essas competências não incorporam à educação um caráter reducionista, diferentemente do fato que se critica sobre as competências determinadas na BNCC, mas pelo contrário, dispõe ferramentas para que o aluno compreenda a realidade sócio-cultural e o processo de construção do conhecimento que lhe é proposto na escola. De acordo com Heinklen e Silva (2007), Kunz afirma que só é possível atingir a emancipação através da crítica, compreendida como autorreflexão, pois só assim, o conhecimento poderia ser reelaborado, extirpando, com isso, as distorções sofridas pelo processo histórico.

Essa compreensão seria capaz de tirar-lhe da posição de passividade em relação à aquisição de conteúdos, enquanto lhe dá a capacidade de compreender o que se encontra em torno de seu currículo. O aluno crítico e emancipado é capaz de atuar na sociedade no seu papel efetivo de cidadão. Apesar de ser uma abordagem válida a todos os componentes, possui seu berço na Educação Física ao trazer

reflexões críticas sobre o fenômeno social das práticas corporais, enquanto promove o aluno a um “consumidor” independente destas práticas.

As duas teorias críticas da Educação Física citadas foram essenciais para tirar a disciplina de um lócus totalmente corporal. De acordo com suas proposições, fica evidente a necessidade da utilização do intelecto em conjunto com o movimento, portanto este perde a finalidade em si mesmo sendo capaz de contribuir intelectualmente à formação do aluno, o que apresenta um grande contraste em relação à concepção que se tinha sobre a Educação Física, como uma disciplina exclusivamente prática, biológica e pobre de intelecto.

Além disso, sua evolução, neste sentido, não parou por aí. A disciplina acompanhou profundamente a inserção da consideração à cultura e sua diversidade que abarcou os currículos da virada do século, explicada por Hall (2017) como definida por “virada cultural”, a qual “Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente” (HALL, 2017, p. 9), o mesmo autor também explica que:

Centralidade da cultura repousa nas mudanças de paradigma que a —virada cultural provocou no interior das disciplinas tradicionais, no peso explicativo que o conceito de cultura carrega, e no seu papel constitutivo ao invés de dependente, na análise social. (HALL, 2017, p. 9)

E a partir deste conceito, surge, na Educação Física, o que Neira e Nunes (2006) classificam como teoria pós-crítica, a qual encontra-se diretamente relacionada aos “estudos culturais” e “multiculturalismo crítico”. Trata-se da Abordagem Cultural.

Idealizada no Brasil por Jocimar Daolio, uma teoria de ensino voltada a uma abordagem cultural foi intencionalmente embasada na antropologia, saindo da área exclusivamente biológica. A partir daí, passou a considerar no movimento e em seu produtor uma série de processos históricos e carregados de significados únicos e particulares, o que, imediatamente, retira o movimento de seu status universal e padrão presentes nas aulas de Educação Física, pois esse movimento é fruto de experiências pessoais e, portanto, não pode ser generalizado.

Podemos também pensar o corpo humano como dotado de eficácia simbólica, grávido de significados, rico em valores dinâmicos e específicos. Podemos vê-lo a partir do seu significado no contexto sociocultural onde está inserido. Podemos considerar, ao invés de suas semelhanças biológicas, suas diferenças culturais; podemos reconsiderar nossos critérios de análise sobre o corpo, fugindo de padrões preconceituosos que durante muitos anos subjugaram e excluíram pessoas da prática de educação física. Podemos substituir padrões inatistas por critérios mais dinâmicos e culturais na intervenção promovida pela área. (DAOLIO, 2004, p. 12).

Na mesma obra, o autor expõe que sua intenção não era a de promover uma “abordagem” nova, tampouco patentear um nome, mas sim o de defender princípios da antropologia que pensava ser essencial na Educação Física Escolar. “A pluralidade era um deles, a alteridade era outro, a consideração das diferenças culturais, um terceiro” (DAOLIO, 2004, p. 13). Portanto, antes de ser considerada uma abordagem, deve ser um ideal, algo que permeie o ensino da Educação Física independente da abordagem adotada pelo seu educador.

Os princípios citados são o que tornam a abordagem tão significativa, pois ao considerar a pluralidade e diversidade sociocultural, também eleva a prática da Educação Física a um status de inclusão propriamente dito, apesar das capacidades motoras e habilidades físicas dos alunos, o que, inclusive, faz parte do processo cultural de cada indivíduo, enquanto proporciona a apropriação da Cultura Corporal do movimento diante das próprias possibilidades.

As três últimas abordagens aqui descritas encaixam-se na classificação de Neira e Nunes (2006), também adotada por nós, como teorias críticas e pós-críticas, as quais permeiam estudos culturais e multiculturais críticos, nos quais se embasam os mesmos autores. Estas teorias abriram alas para o chamado Currículo Cultural, o qual:

Age por meio dos temas da cultura corporal, investigando e debatendo questões de classe, gênero, orientação sexual, cultura popular, etnia, religiosidade, força da mídia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença, culturas juvenil e infantil (NEIRA, 2014, p. 9).

A partir destes princípios, a teoria pós-crítica da abordagem cultural acaba envolvendo preceitos das teorias críticas, abarcando não apenas temas pertinentes e

“polêmicos” da contemporaneidade, e a luta pelas justiça sociais, mas também o cruzamento entre essas questões, as quais são naturalmente indissociáveis.

Por essa razão, estas abordagens tornam-se essenciais no Ensino Médio, pois é o segmento em que os alunos se encontram em condições de refletirem sobre aspectos mais complexos da sociedade, e mais complexos em relação à progressão de estudos definida para esta etapa de ensino. Portanto, é um momento da vida do educando em que os conceitos críticos e pós-críticos podem ser aprofundados e geradores de grandes reflexões sobre o corpo, através do corpo, e além do corpo, de forma que considere, sempre, as particularidades e experiências culturais do aluno.

Quanto aos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, Darido (2003) também os classifica como mais uma teoria de ensino da Educação Física. Entretanto ao analisar o documento para a Educação Física, especialmente para o Ensino Médio, fica evidente a presença de várias concepções da disciplina. A própria autora descreve sobre os objetivos dos PCN's como “evidenciada a amplitude de abordagens abarcadas, pois incluem a dimensão da crítica (aos padrões de beleza, por exemplo), ao mesmo tempo que referenciam a busca da compreensão dos benefícios da atividade física para a saúde.” (DARIDO, 2003, p. 20). O documento também faz menções claras ao desenvolvimento da autonomia do aluno e dos conhecimentos que envolvem as práticas corporais, além da culturalidade e diversidade presentes em diferentes contextos.

Hoje, a BNCC substitui efetivamente os PCN's. Se a forma como os PCN's dispõe as intenções da Educação Física é considerada uma teoria de ensino, então a BNCC também poderia ser, embora não concordemos com esta afirmação. Pois ambos PCN's e BNCC foram e são, respectivamente, documentos norteadores curriculares, nos quais, para a Educação Física, estão presentes concepções e abordagens que melhor viabilizam o desenvolvimento do respeito à diversidade, criticidade, autonomia, entre outros, intrínsecos nas intenções dos documentos. Ao menos, em uma “roupagem”, como observa-se no paralelo entre a BNCC para o Ensino Médio, e a real proposta para o Novo Ensino Médio.

Na BNCCEM, diferente do documento dos PCN's para o Ensino Médio, não é possível encontrar uma sessão específica para a Educação Física, pois ela se dissolveu completamente em meio a competências e habilidades da área de

Linguagens. É possível, apenas, encontrar uma breve conceituação contendo quatro parágrafos, onde dão claras pistas sobre as abordagens em que se embasam o texto. Por exemplo:

Tratar de temas como o direito ao acesso às práticas corporais pela comunidade, a problematização da relação dessas manifestações com a saúde e o lazer ou a organização autônoma e autoral no envolvimento com a variedade de manifestações da Cultura Corporal de movimento permitirá aos estudantes a aquisição e/ou o aprimoramento de certas habilidades. Assim, eles poderão consolidar não somente a autonomia para a prática, mas também a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a Cultura Corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana. (BRASIL, 2018a, p. 476).

Nas poucas competências e habilidades que fazem menção à Cultura Corporal (mesmo que não exclusivamente, na maioria das vezes), também está explícito o direcionamento a questões ligadas à criticidade em relação a vida cidadã, a autonomia sobre questões envolvendo a sociedade e o papel na mesma, e a diversidade que se encontra nos contextos comunitários.

Competência 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

Competência 3: Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Competência 5: Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da Cultura Corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. (BRASIL, 2018a, p. 481).

A partir do reconhecimento das concepções de ensino presentes no discurso da BNCC para o Novo Ensino Médio, voltamos os olhares à PCP do Amazonas, fruto do RCA, por sua vez foi norteadado pela BNCC. E de imediato já é possível identificar as mesmas vertentes críticas e culturais do currículo como um todo.

Considerando o contexto da contemporaneidade, significa dizer que é acompanhar as transformações desafiadoras, pelas quais o ser humano está passando e considerar olhares para a heterogeneidade, para a formação de professor e para as singularidades de cada ser. Um currículo nessa perspectiva, precisa comprometer-se com as diferenças culturais e com a formação de cidadãos protagonistas, no intuito de oportunizar caminhos para a compreensão do mundo, das realidades e da própria vida [...] Desse modo a escola deve compreender esses princípios e viabilizar possibilidades, para a construção de uma sociedade mais ética, humana, justa, inclusiva, democrática e participativa. (AMAZONAS, 2021, p. 19).

Em relação à disciplina de Educação Física, segue uma estrutura bem parecida com a BNCC. Uma breve descrição sobre a disciplina, dentro da área de Linguagens, na qual os conteúdos dos componentes estão diluídos na proposta. É citada a progressão que se procura proporcionar entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio, e novamente, resgata a vertente culturalista e crítica da realidade permeada desde a BNCC e o RCA.

Em seguida, como já apresentado no Quadro 1, o documento PCP expõe a organização curricular de cada componente da área de linguagens, para as três séries do Ensino Médio, onde podemos verificar a presença dos objetos de estudo da Cultura Corporal envoltos das abordagens embasadas já comentadas, mesmo que sem orientação prática alguma. Por último, o documento apresenta a parte da PCP que diz respeito aos conteúdos que serão (ou deverão ser) colocados em prática, efetivamente, como apresentado no Quadro 2. Chamados de “objetos de conhecimento”, os conteúdos são o resultado das abordagens que se manifestam em todo o corpo textual da Proposta e seus antecessores.

Esta “roupagem” dada aos conteúdos da Educação Física, ou objetos de conhecimento, apesar de apresentar fundamentos pertinentes e contemporâneos cujas abordagens definidas como críticas e pós-críticas defendem muito bem, apresenta, a nível de conteúdo a ser aplicado, uma certa complexidade de aplicação prática. Partindo do princípio em que muitos profissionais de Educação Física compõem umas das problemáticas da disciplina, que Machado et. al (2009) classificaram como:

A dificuldade de operar a mediação entre a teoria e a prática, na qual podemos notar uma dificuldade do professor em conceber a relação teoria e

prática de forma diferente daquela vivenciada em seu curso de formação inicial em EF. Parece haver, principalmente, uma grande dificuldade em promover, na intervenção, uma mediação entre esses aspectos (teóricos e práticos)” (MACHADO et. al., 2009, p. 140).

Ou seja, um dos principais fatores problemáticos à Educação Física, atualmente, apresentam razões como a mudança de paradigmas que fizeram parte essencialmente da formação dos profissionais, e a consequente dificuldade em lidar com as diferenças pedagógicas provenientes das abordagens desenvolvidas, como podemos visualizar, claramente, nas bases teóricas da BNCC, e consequentemente, no PCP da Secretaria de Educação do Amazonas. Outro fator é, simplesmente, a acomodação que envolve muitos profissionais da área. Ambos os fatores podem acabar estando envolvidos no atual cenário curricular dos conteúdos da Educação Física, e as concepções de ensino que os permeiam.

Entendemos que a falta de compreensão acerca da especificidade do componente curricular EF, somada à dificuldade de operar a mediação entre teoria e prática, refletem diretamente na forma como o professor orienta sua prática pedagógica.

[...] Diante da dificuldade em compreender aquilo que vem sendo proposto pelo Movimento Renovador para o ensino da EF, o professor José fecha-se a qualquer tipo de diálogo ou aprendizagem (por exemplo, nos encontros de formação continuada) no que tange à questão. Notamos, portanto, a criação de uma espécie de resistência por esse professor, um movimento de autodefesa. (MACHADO, et. al., 2009, p. 141).

Novamente, retornamos ao ponto chave desta pesquisa, que evidencia a necessidade de um norteamento claro sobre as abordagens e bases epistemológicas que entornam os objetos de conhecimento propostos para as escolas estaduais do Amazonas. Isto é, se a intenção não for, de fato, apenas uma “roupagem” contemporânea ao componente da Educação Física, enquanto a importância dada ao seu papel na escola e para a sociedade continuam a não ser verdadeiramente valorizados.

2.4 Educação Física Cultural: A apresentação de uma tênue relação entre Educação Física e Cultura

No resgate epistemológico do que está acerca dos objetos de conhecimento da Educação Física no NEM, podemos identificar as abordagens pedagógicas da

área que se evidenciam para este segmento. Portanto, se este trabalho busca contribuir para a compreensão e aplicabilidade dos objetos de conhecimento da Educação Física na PCP, é imprescindível assumir e se apropriar dos conceitos e especificidades da abordagem que se identifica nestes objetos: a Abordagem Cultural.

A Cultura, inicialmente, é hoje um termo tão disseminado, mas que em sua conceituação levanta profundas reflexões quando devidamente analisado. E por isso envolvem as questões levantadas à chamada “cultura corporal do movimento”, pois são complexidades que se encontram, exigindo compreensão e discernimento para a realização da sua práxis.

Mediante a sua complexidade, a cultura foi interpretada por muitos autores que inclusive ajudaram a promover a compreensão sobre a progressão da consciência acerca da cultura na virada do século. Geertz (1973, 1978), que como antropólogo muito contribuiu para o conceito de cultura, reafirma a tentativa de muitos autores em compreender a cultura e seus processos enquanto, com isso, depararam-se com uma complexidade ainda maior. Ele a define da seguinte maneira:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal suspenso em teias de significado que ele mesmo teceu, eu considero cultura como sendo aquelas teias e sua análise sendo, portanto, não uma ciência experimental à procura de leis mas uma ciência interpretativa à procura de significado. (GEERTZ, 1973, apud SEEGER 2018, p. 2).

O Autor faz a sua interpretação de cultura ao mesmo tempo que, em sua função, interpreta o próprio Homem, pois ele é essencialmente um ser cultural, o que o difere dos demais animais. Geertz também tem a cultura, explicitamente, como um símbolo social, a qual acumula representações de peculiaridades humanas capazes de dizer muito sobre seus costumes e tradições, seu desenvolvimento, e percurso antropológico. Quando faz referência em seu livro *A Interpretação das Culturas*, à justificativa do título, diz:

É aqui que o conceito de cultura tem seu impacto no conceito de homem. Quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar

e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. Os padrões culturais envolvidos não são gerais, mas específicos (...) assim como a cultura nos modelou como espécie única e sem dúvida ainda nos está modelando- assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido. (GEERTZ, p. 64)

Outro autor muito importante para a definição da cultura, foi Hall (1997), um grande contribuinte para os estudos culturais em relação com o sujeito e suas concepções sobre ele em variadas “fases”. Ele aborda muito sobre a revolução cultural que vem ocorrendo desde o século XX e suas consequências em diversos âmbitos sociais.

Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais.
(...) O mesmo que ocorre no mundo e na vida social, também acontece em termos de conhecimento, de teoria e de nossas compreensões. Nas últimas décadas, tem havido uma revolução do pensamento humano em relação à noção de —culturall. (HALL, 1997, p. 2 e 9).

Ainda, para o autor, as características da identidade do sujeito de determinadas épocas levaram o indivíduo da centralização e estabilidade determinada, para uma subjetividade e descentralização da identidade. E é essa mudança antropológica que, para Hall, foi a promotora da “virada cultural” da pós-modernidade.

Ao comparar pontos de vistas dos diferentes autores, o padrão que se percebe é a indissociável relação entre o Homem e a Cultura, e conclui-se que esta, como símbolo representativo, manifesta-se a partir do homem, cuja o momento na história proporciona diferentes culturas, que na verdade são modificações das já existentes, proveniente também da mudança da consciência humana no passar do tempo. A partir daí fica evidente que o processo antropológico de reconhecimento do homem deve ser realizado pelos seus símbolos culturais, assim como para a compreensão destes diferentes símbolos deve-se levar em conta o momento do

parte da natureza a ser conhecida, modificada, manipulada, enfim, dominada pela razão), mas como habitante do universo simbólico. (BRACHT, 2005, p.104).

O autor também complementa que nossa função como professores de Educação Física é fazer com que os alunos se apropriem da manifestação cultural presente na disciplina, mas não de forma que apenas a reproduza, mas que os permita a também construir esta cultura.

Betti (1994) se embasa no conceito de cultura de Clifford Geertz, aqui já mencionado, que relaciona a cultura com a produção espontânea de símbolos, cuja interpretação ajuda na compreensão do Homem que as produziu. Betti (1994), a partir daí, passou a utilizar da semiótica para a identificação dos símbolos presentes no movimento humano.

Tanto Bracht quanto Betti preocuparam-se em fazer da cultura o objeto de estudo da Educação Física. Tentando tirá-la de seu status mecanicista e reprodutora de movimentos, para uma Educação Física mais experimental ao corpo, por meio de movimentos.

Daolio, grande estudioso da Educação Física, se dedica profundamente a estudar e estreitar a relação entre a cultura e a Educação Física. Também deixa explícito sua referência em Clifford Geertz como sendo um autor que muito contribuiu, conseqüentemente, neste aspecto para a disciplina. Além disso, o autor bebeu da fonte de outros autores, acima citados, que exploram a cultura na Educação Física.

Não obstante, com um olhar analítico e aliado à cultura, ele a reconhece até mesmo nas concepções não-críticas, como a Desenvolvimentista, explorada por Go Tani. O livro *Educação Física e o Conceito de Cultura*, de Daolio (2004), traz o resgate da cultura em cada um dos principais “atores” da Educação Física no Brasil, o que aponta a dedicada síntese que o autor realizou a ponto de florescer a “abordagem Cultural”, embora, como já dito aqui, “criar” uma nova abordagem não era a sua intenção, mas sim tornar explícita a cultura que este é capaz de identificar na Educação Física, independente de suas vertentes.

Em seu artigo *A Ordem e a Desordem na Educação Física Brasileira* (2003), Daolio também comenta sobre o conceito de cultura para os grandes autores e

percursores das abordagens pedagógicas da Educação Física. Em suma, é como se a cultura saísse de um ponto interno ao homem enquanto Educação Física Biologicista, para o externo enquanto Educação Física considera o homem social (na abordagem crítico-superadora). Por último, entrega aos conceitos de Kunz, além de retornar a Betti e Bracht, a consideração do homem como um ser cultural, dentro da Educação Física.

O interessante dessa discussão é a semelhança entre os conceitos de homem motor (Tani et. al.), homem psicológico (Freire), homem social (Coletivo de Autores) e homem cultural (Kunz, Bracht e Betti) com a abordagem estratigráfica que Clifford Geertz apresenta quando critica as formas tradicionais de abordagem do ser humano pelas ciências humanas. Segundo ele, na tentativa de compreender o ser humano ao longo da tradição científica, buscou-se uma ordenação das várias ciências, inclusive reclamando-se autonomia para cada uma delas. Ao centro estaria o núcleo biológico humano, tomado como original ao longo da evolução e estudado pelas ciências biológicas. No segundo estrato, estaria a dimensão psicológica, superposta à primeira e posterior a ela no caminho evolutivo, reclamada pelos primeiros psicólogos do século XIX. Na terceira camada estaria a dimensão social, estudada pela nova ciência da sociedade que surge no século XIX. Até a terceira camada não haveria plena distinção entre os humanos e outros animais, uma vez que seria possível falar tanto em psicologia animal como em organização social de animais inferiores. A quarta e última camada seria a cultural, específica dos humanos e a mais recente da história filogenética. O ser humano seria um composto de níveis, cada um deles superposto aos inferiores e reforçando os estratos que estão acima deles (DAOLIO, 2003, p.121).

É interessante este conceito de níveis humanos, cuja identificação ajuda na concepção dos níveis posteriores. Em nossa visão, esta consciência é promotora da própria valorização da cultura e de todo o percurso que se faz para a humanidade alcançar níveis em que se encontra atualmente, e em que se encontrará no futuro. Como se tudo que o homem é, foi, ou será, é “simplesmente” cultura. Porém, agora alcançou a camada em que é capaz de reconhecer mais profundamente, e de forma mais sensível, todas estas questões.

É a partir das conclusões de Daolio (2003) em seu artigo, que, então, a “desordem” na Educação Física passa a fazer sentido, uma vez que é esta desordem que desestrutura a intenção de controlar ou domesticar objetivamente elementos como o indivíduo, o tempo, o espaço, a história, o corpo, o movimento, a sociedade, o desenvolvimento individual ou social, a cognição, a emoção, os

conteúdos escolares, o esporte etc. (IDEM, p. 125), mas passa a respeitar a dinâmica da cultura e o seu processo de construção como intersubjetivo.

Em *Os significados do corpo na cultura e as implicações para a EF*, obra anterior de Daolio (1995), ele compara culturas locais e gestos corporais, o que estreita ainda mais a relação entre estes aspectos. Se trata, por exemplo de justificar o fato de atletas de um mesmo esporte, mas de seleções de países diferentes, que apesar de aprenderem os mesmo fundamentos e técnicas, ainda assim manifestariam gestos corporais diferentes, pois é uma questão, antes de tudo, cultural.

A intenção destas reflexões foi somente a de alertar que os profissionais de educação física, por trabalharem com o homem através do seu corpo, estão trabalhando com a cultura impressa nesse corpo e expressa por ele. Portanto, mexer no corpo é mexer na sociedade da qual esse corpo faz parte. O profissional pode fazer isso de forma explícita, atento para as consequências do seu trabalho, ou de forma implícita e inconsequente. Parece-nos evidente tentarmos estar atentos e conscientes em relação ao papel do corpo na cultura. (DAOLIO, 1995, p. 27).

Estas (entre outras) concepções do autor acerca da cultura na Educação Física, nos fazem perceber que a disciplina proporciona a interpretação de símbolos culturais manifestados através do corpo, possibilitando a compreensão de significados de registros deixados ao longo do tempo, ao mesmo tempo que pode entregar a capacidade de transformar esta cultura, intervir sobre ela, imprimindo, assim, novos registros referentes ao “momento” do homem que os registra. Além disso, agrega na proliferação da cultura de outra forma: dando luz ao reconhecimento de que tanto as manifestações já existentes, quanto os novos registros culturais que vão surgindo, por meio do movimento, possuem intrínsecos em si a diversidade, pois sem ela, os conceitos de cultura aqui trazidos perderiam seu fundamento, uma vez que cultura é o que compõe a identidade de uma sociedade. Portanto, sem diversidade não haveria várias identidades culturais.

É sobre a perspectiva da existência de várias culturas, e a necessidade de considerar verdadeiramente esta diversidade que, dos Estudos Culturais, nasceu o Multiculturalismo Crítico, ao qual Neira (2016) relaciona o nascimento do currículo cultural da Educação Física, e a Abordagem Cultural, nutrida por Daolio. Trata-se de um movimento de reivindicação dos grupos minoritários residentes nos países do

hemisfério norte para terem suas formas culturais socialmente reconhecidas e representadas (SILVA, 2011, apud NEIRA, 2016, p. 5).

O autor é quem traz as classificações entre as concepções de ensino das disciplinas, entre não-críticas, críticas, e pós-críticas, por nós já adotadas e abordadas neste trabalho. Em sua Carta de Navegação sobre a Educação Física Cultural, Neira (2016) justifica o surgimento das teorias pós-críticas embasando-se no princípio semelhante ao argumentado por Hall (1997) em relação à pós-modernidade. O autor compreende o sujeito pós-moderno como aquele que não possui mais uma identidade estável como o fazia antes. Estas encontram-se fragmentadas tanto quanto interagem com as diversidades.

O diálogo da Educação Física com os referenciais pós-modernos possibilita outras formas de constituir a experiência pedagógica, descentralizando o papel do conhecimento acadêmico e valorizando os saberes pertencentes ao senso comum, à cultura popular ou à cultura paralela à escola. Os pressupostos do pós-modernismo favorecem a realização de atividades de ensino que reconheçam e valorizem as múltiplas identidades presentes na sociedade, colocando em dúvida a promessa educacional moderna de libertação do homem através do acesso ao conhecimento científico (NEIRA, 2016, p. 3).

Em seus trabalhos, Neira (2018) reforça a mudança de paradigma da contemporaneidade que alcançara os currículos escolares, e que neste contexto em que aspectos como democracia, diversidade, inclusão, raça, gênero, entre outros, são fundamentos básicos educacionais, a Educação Física é o que “corporifica essa tensão”, pois enquanto secretarias insistem em propostas convencionais, outras adaptam à contemporaneidade.

É o caso dos conteúdos, ou objetos de conhecimento, encontrados na PCP do Amazonas do NEM. Embora saibamos que o neoliberalismo é que está na essência da reforma do NEM e consequentemente dos documentos que surgem a níveis locais, este faz uso de uma roupagem contemporânea que, teoricamente, evidencia reflexões críticas acerca da realidade, cultura, e diversidade, e é a partir daí que professores podem se explorar o multiculturalismo, e na Educação Física, sua Abordagem Cultural. Entretanto, diante das complexas definições de cultura aqui expostas, refletimos sobre o quão mais complexo é colocar em prática tais definições.

Por isso pode ser tão difícil, para muitos professores, realmente atrelar o corpo e o movimento (tão cristalizados em problemáticas da Educação Física) ao termo “cultura”, pois não apenas o corpo já se apresenta de forma complexa no mundo, mas ao considerá-lo fragmentado em muitas camadas, as quais modificam-se ao longo do tempo e espaço em que se encontram, enquanto o professor tem a missão de desconstruir-se em sua própria cultura (de sala de aula, formação etc.) para então conceber a essência do que está por trás de tudo isso e transformar em um objeto tangível e significativo para a Educação Física e para o papel contemporâneo da educação, é, de fato, demasiadamente desafiador. O que dizer, então, sobre isso, em um contexto que não se preocupa em preparar os professores em qualquer aspecto que facilite essa “transição”.

Compreender o que está em torno dos novos objetos de conhecimento da Educação Física na PCP é o primeiro passo para a sua eficiente execução. Depois, a compreensão dos significados dos processos que envolvem a proposição de tais objetos contribui para o que se pretende que os alunos alcancem ou incorporem dentro da disciplina. Reconhecer as potencialidades que o trato com os objetos de conhecimento pode trazer tanto para a Educação Física, quanto para a educação e para o Homem contemporâneo são consequências das primeiras compreensões, mas também a maior ancoragem para que sejam colhidos frutos promissores por meio dos alunos do NEM.

3 A INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA A PARTIR DAS PRINCIPAIS LEIS, DIRETRIZES, E DOCUMENTOS NORTEADORES DA DISCIPLINA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.

A inserção da Educação Física na escola, como vimos, sempre esteve repleta de intenções governamentais. A partir das legislações é que estas intenções podem ser identificadas e entram em vigência.

Este capítulo investiga a posição legal da Educação Física, e a partir daí, a análise do que se esperava da disciplina desde a primeira LDB (4.024/61), passando pela reforma do 1º e 2º grau (5.692/71), até a atual Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), para verificar se houve reais mudanças de paradigmas em meio

legislativo a ponto de acompanhar as mudanças ligadas à cultura, diversidade, senso crítico etc. integrados à Educação Física nos últimos anos.

Além disso, também analisaremos a prática da Educação Física escolar mediada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que sofreram alterações com a implementação do Novo Ensino Médio.

E por último, a forma como a legislação e as diretrizes se materializam em documentos curriculares norteadores, a fim de colocarem a Educação Física em prática no chão da escola, onde apontaremos as principais diferenças e relações entre eles, as legislações, e diretrizes.

3.1 A Educação Física sob a perspectiva da LDB 4.024/1961; da reforma educacional do ensino de 1º e 2º graus 5.692/1971 e da LDB 9.394/96.

A legislação apresenta um viés biológico e utilitarista sobre a Educação Física. Essa situação provavelmente ocorreu pelo perfil do autor do projeto inicial (Rui Barbosa, médico e político), somado ao período histórico da tramitação. Por sua vez, os documentos curriculares a colocam numa dimensão teórico-prática multidimensional (biológico, psicológico, cultural, social, político, econômico, etc.) na perspectiva da cultura corporal de movimento. A prática facultativa parece-nos incoerente na atualidade, as questões ora apresentadas não se justificam no contexto do ensino regular, agora que a Educação Básica parece estar fundada na difusão multicultural.

Retomemos, na história da inserção da Educação Física na escola, do momento em que surge a primeira lei de diretrizes e bases da educação brasileira, mediante um momentâneo intervalo “democrático” entre a Era Vargas e a Ditadura Militar, e a constante ascensão capitalista a nível mundial: a LDB 4024/61. Esta, para a Educação Física, representa o nível de reconhecimento que as esferas legais possuíam pela disciplina, diante de todo o seu histórico funcional no meio escolar até então. E em seu artigo 22 determinava a Educação Física obrigatória para alunos de até 18 anos de idade (BRASIL, 1961).

Apesar de explicitamente reconhecer a Educação Física apenas como uma prática, neste momento da história ainda é compreensível essa perspectiva acerca da disciplina, pois seus paradigmas ainda não estariam a sofrer uma revolução a um

nível que superasse fatores estritamente biológicos, enquanto seu histórico atestava muito bem a sua função. Tornar a Educação Física obrigatória até os 18 anos de idade é, como reforçado por Castellani (1998), uma clara dispensa de práticas preparatórias a tarefas sociais estipuladas (profissional, por exemplo), diante do efetivo exercício de trabalho ao qual já deviam estar atrelados a partir desta etapa de vida.

Com o início da ditadura militar, Castellani (1998, p.28-30) conta o incômodo que a chamada União Nacional dos Estudantes causava nos militares diante de movimentos combativos e resistentes à ditadura, e por esse motivo, parte do interesse governamental foi criar mecanismos de distração à esses estudantes, manifestando-se no decreto de lei 705 de 1969, alterando o artigo 22 da LDB de 1961 para: “Art. 1º – Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância desportiva no ensino superior.” (BRASIL, 1969).

E nesse momento a esportivização entranhou-se na Educação Física de forma técnica, competitiva e segregadora. O esporte, passou a ser conteúdo hegemônico da disciplina, promovendo uma grande, e quase que exclusiva relação, entre esporte e Educação Física, como se fosse a sua única possibilidade de conteúdo. Além disso, o treinamento esportivo nas escolas, além de “revelar talentos” esportivos, também se configurava como uma analogia ao sistema tecnicista apreciado no desenvolvimento industrial da época. Novamente, a Educação Física exerce sua função acessória para a sociedade e o trabalho.

Em 1971, com a Reforma Educacional de 1º e 2º graus, a lei nº 5.692/71 retira o limite de 18 anos de idade para a obrigatoriedade da Educação Física:

Art. 7º – Será obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando, quanto à primeira, o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971).

No mesmo ano, o decreto de lei nº 69.450/71 especificava as condições que tornavam a Educação Física facultativa, agora independentemente da idade:

Art. 6º – Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas:

- a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas;
- b) aos alunos maiores de trinta anos de idade;
- c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;
- d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento. (BRASIL, 1971b).

É interessante notar nas legislações vigentes, até este momento, a facultatividade da Educação Física interligada com atividades extraescolares de cunho prático e corporal, afinal a disciplina não poderia contribuir com aspectos intelectuais em circunstância alguma. Esta perspectiva exposta pelas leis em relação à Educação Física apresenta um elemento importante ao olhar para o valor que a legislação vigente dá ao componente. Um bom elemento para se comparar e identificar as principais mudanças e/ou estagnações presentes entre as leis instituídas ao longo do tempo.

A partir da década de 80, com o desenvolvimento de pensamentos materialista-histórico-dialéticos acerca da educação no Brasil, tirando-a de um lócus estritamente técnico e profissional, para considerar outros aspectos humanos e sociais, como as lutas de classe, reflexões críticas sobre a realidade, justiça social etc. Com esse movimento, que “coincidiu” com a mudança de consciência já citadas e explicadas por Geertz e Hall, por exemplo, em conjunto com a queda da ditadura militar e o retorno da democracia, há uma reestruturação na constituição nacional, e consequentemente em documentos que regem e especificam termos, como na educação. Para esta, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nasceu, em 20 de dezembro de 1996, sob o número 9394/96.

Esta LDB apresenta mudanças em relação à perspectiva da importância da Educação Física para o educando, entretanto, ainda não reflete seu verdadeiro potencial, especialmente diante de sua complexidade contemporânea. Nas legislações até a reforma de 1º e 2º graus (nº 69.450/71), a Educação Física era vista apenas como uma prática complementar capaz de preparar corpos à educação cívica, moral e profissional. Na LDB 9394/96, sob seu artigo 26, a disciplina passa a ser considerada como componente curricular, facultativa no turno noturno.

Posteriormente, com a inclusão de outros decretos, foi incluído o termo “obrigatório” ao componente curricular, e após, se tornou obrigatória para todos os turnos, incluindo noturno, entretanto facultativa a alunos em condições específicas. A redação final sobre a Educação Física, na LDB 9394/96, após seu último decreto nº 10793 de 1 de dezembro de 2003, se encontra em vigor desta forma:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO)
- VI – que tenha prole.” (BRASIL 2003).

E após praticamente um século da caminhada da Educação Física à busca de sua legitimação, ser reconhecida como um componente tanto quanto os demais, e não apenas como um mero acessório do estado, é de fato uma grande conquista. Porém, partindo do elemento de comparação entre perspectivas que são expostas pelas legislações, a Educação Física, até este momento, parece ainda não ter o pleno reconhecimento de seu potencial, especialmente como Cultura Corporal do Movimento e suas temáticas que transcendem o ser biológico, pois as especificações para sua facultatividade envolvem aspectos exclusivamente físicos e corporais.

Hoje, apesar de a legislação dar pouco, ou nenhum, valor intelectual à Educação Física, abordagens críticas e pós-críticas, como a Abordagem Cultural, reitera o enfoque corporal e “cansativo” de uma aula de Educação Física, na qual um aluno que, por exemplo, preste serviço militar provavelmente dividiria sua energia física, e por isso a ele é facultado. Pelo contrário, agora a Educação Física trabalha em meios para que todos os alunos tenham acesso aos objetos de estudo da Educação Física e a culturalidade acerca deles, bem como conhecimentos significativos à vida do educando. Conhecimentos, estes, que não justificam a necessidade de alunos específicos se encontrarem restritos a eles, mas que muito poderia contribuir às suas condições de vida pessoal e social.

Por isso, uma legislação que além de considerar a Educação Física como um componente curricular, que já foi um primeiro passo muito importante, seria uma que libertasse a disciplina do lócus estritamente biológico, além de considerar a diversidade que abrange o país, considerando seus conteúdos de tal importância que não devam ser facultativos a qualquer aluno. Enquanto para a legislação a Educação Física não conquistar a perspectiva adequada sobre a relevância que lhe pertence, pois trata de conteúdos indispensáveis à vida do educando, muitas problemáticas institucionais estão fadadas a se repetirem, pois se torna um problema estrutural, que permeia aqueles que estudam e executam a legislação.

3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a prática da Educação Física escolar.

A Educação, até ser manifesta em chão de sala, passa por uma série de regulamentações que vão definir cada aspecto do processo da educação básica (e superior). A lei de Diretrizes e Bases (9394/96) é o maior alicerce da educação nacional, por meio da qual outras estruturas têm origem para dar forma à educação nacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) são o exemplo de documentos frutos da LDB, sendo este o determinante de princípios gerais e pedagógicos que envolvem todas as etapas do ensino básico.

As DCNs (2013) vêm para dar direcionamento na produção dos currículos escolares, e se tratando de nosso país e suas dimensões continentais, é essencial que exista algo que minimize ao máximo as discrepâncias de ensino nas diversas regiões e contextos nacionais. Divergências estas que podem ocorrer em muitas escalas, desde a questão curricular, metodológica, e estrutural das etapas de ensino, à formação profissional daqueles que farão a educação (professores), e por isso, as DCNs são responsáveis de traçar padrões mínimos a estes aspectos. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (BRASIL, 2013, p.4).

Têm estas Diretrizes por objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-

os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencam. (BRASIL. 2013, p.8).

É importante, especialmente para o educador, estar consciente de todos os documentos e legislações que envolvem seu contexto e atuação profissional. Muito se enfatiza sobre a BNCC desde que foi implementada, entretanto, é essencial o conhecimento em relação à hierarquia das leis e diretrizes existentes, para que sua compreensão seja eficiente e suas funções sejam assimiladas. Logo, admitir as DCN's e a BNCC como documentos complementares, onde este é o preenchimento estrutural daquele, demonstra plenamente o conhecimento acerca do que se espera, e de que forma alcançar os conhecimentos essenciais dos componentes de ensino, como a Educação Física.

Nas DCN's gerais da Educação Básica não é possível encontrar sessões específicas para os componentes curriculares. Estes são mencionados no documento quando ele menciona o que deve representar uma base comum curricular, como sendo “os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas”, distribuídos entre os componentes curriculares obrigatórios, onde inclui a Educação Física. No mesmo documento, na sessão das DCN's para o Ensino Médio, torna-se a mencionar e definir os componentes curriculares obrigatórios, assim como na LDBEN (9394/96).

Os componentes definidos pela LDB como obrigatórios são: I – o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; II – o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo;¹¹ III – a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; IV – o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; V – o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras; VI – a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso; VII – uma língua

estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 2013, p. 186).

É possível observar, no entanto, em relação à Educação Física, que em reprodução à LDB, se trata do único componente facultativo, em casos previstos na lei. Isso significa que mesmo nas DCN's, muito mais recentes do que a LDB, suas possibilidades curriculares ainda não são reconhecidas além do físico e biológico, como as que facultam a disciplina para determinados alunos.

Na resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, a mesma definição dos componentes se repete em seu artigo 11, sob o seguinte enunciado:

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social (...). (BRASIL, 2018b, p. 5)

Este exposto apresenta, em nossa opinião, uma contradição. Como é possível a ideia de considerar as habilidades provenientes dos componentes, em que Educação Física se inclui, como “um todo indissociável”, e ainda enriquecidas por muitos aspectos contextuais, como o cultural e social, enquanto a disciplina continua limitada nos mesmos princípios de décadas atrás (que permaneceu na LDB 9493/96), de cunho estritamente biológicos? O que nos leva à inferência de que, apesar de discursos curriculares mudarem em suas entrelinhas, enquanto aqueles que planejam e produzem as legislações e diretrizes não se debruçarem nas especificidades de cada disciplina, especialmente a Educação Física, os componentes continuarão parados no tempo em relação às suas potencialidades, o que não faz sentido mediante a tantas mudanças evidenciadas na sociedade e no próprio meio educacional, bem como todas as mudanças de consciência já citadas neste trabalho, que acompanharam a virada do século e novas reflexões culturais e sociais.

Apesar de não ser o foco deste trabalho, por este tópico tratar-se do que tange as DCNs e o ensino da Educação Física escolar, é válido comentar o que diz as Diretrizes acerca da formação do profissional que colocará o currículo da

Educação Física em prática e utilizará os documentos norteadores para seus planejamentos. Por isso, analisamos também a Resolução nº 6, de 19 de dezembro de 2018, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e outras providências. Esta Resolução surgiu, inclusive, após a Resolução que atualiza as DCN's para o Ensino Médio.

Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer. (BRASIL, 2018c, p. 1).

No artigo acima as definições dos objetos de estudo da Educação Física são abrangentes, e vão de aspectos físicos, biológicos, até culturais. Estes atendem necessidades, de acordo com o texto, relevantes em parte, até o momento em que considera o “alto rendimento esportivo”. Como primeira observação, é evidente que a elaboração desta definição não considerou o princípio do esporte *da* escola, ou sequer considerou o que a inclusão do termo “alto rendimento esportivo” no meio educacional, pode significar àqueles que se comprometem com a Educação Física escolar.

Outro fator é em relação às outras necessidades que atende aos objetos de estudo da Educação Física, como o “campo da saúde, da educação e da formação da cultura”. Afinal: de que forma serão atendidas estas necessidades se a prática da Educação Física se torna facultativa em condições que não podem substituir a aquisição destas necessidades? Ou seja, a incoerência encontra-se em diversos níveis legislativos e documentais, e em suas relações.

Art. 9º A etapa específica para a formação em licenciatura, em Educação Física, deverá considerar os seguintes aspectos:

III - Valorização de princípios para a melhoria e democratização do ensino como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a gestão democrática do ensino público; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros (...)

VIII - A formação inicial e continuada de professoras e professores de Educação Física deverá qualificar esses profissionais para que sejam

capazes de contextualizar, 4 problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), no âmbito do Ensino Básico.

Art. 10 O Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área. (BRASIL, 2018c, p. 3).

De acordo com os artigos e incisos citados, o professor de Educação Física escolar deverá carregar os aspectos e características formativas citadas, as quais, se observadas, contribuem significativamente para a execução do currículo cultural da Educação Física, se este for o caso. Isto é, se as instituições de ensino superior de fato as considerarem, o que para tal afirmação seria necessária outra pesquisa nos currículos de nível superior.

Acreditamos que esta análise nas DCN's para o Ensino Básico e para Graduação em Educação física, feita de forma correlativa e complementar uma a outra, foi eficaz para nos fazer olhar para a raiz da relação do que está sendo direcionado em diretrizes e legislações, e o que está sendo determinado para se colocar em prática (desde a BNCC à PCP Amazonas). Nestes, a Educação Física apresenta um discurso transformador, ainda que em vestes neoliberais, mas que se positivamente incorporados consideram as características da sociedade contemporânea, e o que diz respeito à Educação Física Cultural. Naquelas, a Educação Física ainda é um componente passível de facultatividade mediante condições exclusivamente físicas e biológicas, que desconsideram as funções superiores de formação da Educação Física. E transcendendo estes fatores, o direcionamento à formação de futuros profissionais de Educação Física é de ampliar a consciência destes educadores aos novos “padrões” educacionais.

Portanto, se estas diretrizes que entraram em vigor em 2018, de fato estiverem sendo mobilizadas dentro dos centros formativos, o alcance do que se espera para o professor formado em Educação Física apresenta esperança de que seus frutos sejam capazes de acompanhar as mudanças curriculares que acometeram a Educação Física com a BNCC e o Novo Ensino Médio, e fazerem o melhor uso possível deste currículo para a formação integral dos educandos.

3.3 Os documentos que orientam o ensino da Educação Física Escolar no Ensino Médio Amazonense e suas incoerências e inconsistências: Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017); Referencial Curricular Amazonense (RCA/2019); e Proposta Curricular e Pedagógica (PCP/2021).

Enquanto as DCN's determinam alguns padrões estruturais da educação básica (e superior) a fim de que a prática pedagógica seja a mais homogênea possível ao longo do país, os documentos norteadores acabam sendo o conteúdo desta estrutura, que trazem em seu interior especificamente o conhecimento que deve ser garantido a todo estudante nos diversos contextos brasileiros. Atualmente, o documento que surgiu para cumprir este papel foi a BNCC, e desta, documentos locais em vários estados nasceram para que as especificidades de tais locais sejam representadas. No Amazonas, temos o Referencial Curricular Amazonense, e proveniente deste, a Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas.

Por muitas partes deste trabalho já falamos, como ainda falaremos, acerca dos documentos que norteiam o ensino no Amazonas. Entretanto, assumindo a necessidade de apontar as maiores incoerências entre o que se encontra na teoria, para posteriormente apresentar a prática, é que este tópico é construído, a fim de trazer à luz as principais críticas referentes a estas propostas.

Quando se fala da BNCC, os fundamentos estão atrelados indissociavelmente aos documentos locais provenientes dela. Por esse motivo é possível visualizar as inconsistências da Base projetadas tanto no RCA quanto na PCP, sendo esta última a que coloca todos estes em prática. Portanto, quando a intenção é encontrar meios de execução e coerências, na Educação Física, entre seus objetos de estudo e seus objetos de conhecimento, é indispensável compreender o que o documento mais abrangente orienta sobre o componente, para entender até onde vai a atenção acerca dele. Começemos retomando, então, o que a BNCC diz à respeito da Educação Física:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (...) É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a

experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. (BRASIL, 2017, p. 213)

O trecho acima é uma definição presente na BNCC para o Ensino Fundamental, pois no documento para o NEM não há uma sessão destinada especificamente para a Educação Física, bem como para qualquer outro componente que não seja Língua Portuguesa e Matemática, apesar de conter um pequeno texto sobre sua progressão de ensino no Ensino Médio. Consideremos esta a perspectiva do documento sobre a Educação Física para todas as etapas do ensino básico, uma vez que a Base se considera um documento unificado, que permeia a progressão de aprendizagem ao longo dos anos escolares.

Porém, a primeira incoerência é nítida quando resgatamos a legislação voltada à Educação Física escolar, pois enquanto o sistema reconhece na Educação Física a capacidade de oferecer “uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica”, também legisla a facultatividade destas possibilidades a alunos que atendem à normativa.

Ainda no Ensino Fundamental, para traçarmos um paralelo com o Ensino Médio, é evidente a sistematização dos conteúdos da Educação Física ao longo dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Reconhecemos a importância desta sistematização e organização para a disciplina diante das suas contribuições para o processo de aquisição e experimentação dos conteúdos da cultura corporal, pois sabemos que hoje, uma das grandes problemáticas da Educação Física é, até então, a ausência de uma progressão de conteúdos ao longo dos anos escolares, como ocorre com outras disciplinas, ocasionando outras problemáticas, como repetição e hegemonia de conteúdos, entre outras. Enquanto isso, no Ensino Médio, atenção do documento voltada à Educação Física resume-se no excerto a seguir:

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de

utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais. (BRASIL, 2017, p. 486).

A partir daí, os conteúdos dos componentes, inclusive da Educação Física, perdem sua especificidade, dissolvendo-se em competências e habilidades da área de Linguagens, e todo o conteúdo que fora sistematizado no Ensino Fundamental. Dessa forma, torna-se mais difícil a integração dos níveis de ensino da educação básica, uma ruptura que tende a prejudicar o aprofundamento dos conhecimentos dessa área tratados no ensino fundamental (BELTRÃO, TAFAREL E TEIXEIRA, 2020, p. 662). Os autores argumentam, também, que diante da nítida prioridade que a BNCCEM dá ao desenvolvimento de competências, especialmente pelas novas demandas do mundo do trabalho, é imprescindível identificar a relação de cada componente com as competências propostas, pois é o que se têm para este segmento. Diante disso, os autores fizeram a análise das competências e habilidades, relacionando-as com o componente da Educação Física, para então verificar o espaço dado para a Educação Física ocupar no NEM.

Verificou-se, então, que apenas três das sete competências específicas (1, 3 e 5) fazem menção aos aspectos corporais, porém, apenas a competência 5 se refere diretamente à Educação Física, enquanto as demais se referem de forma mais genérica, envolvendo as outras formas de linguagens. Quanto às habilidades da área, também apresentam generalidade em relação aos seus componentes, e pouca especificidade em relação aos objetos de estudo da Educação Física, sendo que, de vinte e oito habilidades da área de Linguagens, apenas duas fazem relação direta entre o uso desses conteúdos da Cultura Corporal e o alcance das habilidades, e outras seis mencionam os conteúdos da Cultura Corporal, mas sem a sua centralidade para a obtenção de tais habilidades.

Se a relevância da Educação Física é mediada pela sua relação com as competências e habilidades, podemos inferir que realmente assume uma função escolar genérica, o que não surpreende, mas levanta questionamentos sobre todo o

discurso vazio que a BNCC traz sobre a disciplina e sua relevância, ao invés de promover meios para que seja alcançada pelos alunos do Ensino Médio. A interdisciplinaridade se faz “forçada”, pois não acompanha a formação profissional dos professores e rompe o sentido de integrar diversas disciplinas, a partir do momento que destrutura essas disciplinas. É como se retirasse o que é essencial para que a interdisciplinaridade se fizesse possível.

Ou talvez, a curta menção às práticas corporais no documento seja intencionalmente à formação e manutenção de corpos dóceis e submissos, porém agora não mais a um sistema tecnicista e mecânico, mas agora um pouco mais sutil e abstrato. Modelo flexível de produção dispensa o questionamento dos alunos a respeito dos estereótipos que impedem uma experiência com os reais desejos e necessidades do corpo. (GILIOLI, GALUCH, SANCHES, 2023, p. 16).

Não se trata de defendermos um currículo engessado, mas uma orientação que ambiciona nortear a configuração da Educação Básica no Brasil: há que tratar com mais clareza os conteúdos e os conhecimentos a serem desenvolvidos no Ensino Médio, incluindo os da educação física. (GILIOLI, GALUCH, SANCHES, 2023, p. 17).

E é no excerto acima que passamos, então, aos documentos embasados na BNCC, mas voltados à realidade local, pois é exatamente onde se encontra a falta de esclarecimento com o que se deve trazer de conteúdo nas aulas de Educação Física, o que nos leva à problemática deste estudo. Iniciando pelo documento intermediário, o RCA, que sobre a Educação Física, a relaciona em todos os momentos à “linguagem corporal”, questão sobre a qual dissertaremos melhor no próximo capítulo. Também, referencia a Educação Física em seu aspecto cultural, por meio de dois autores da área, deste viés, como Daolio (2004), e Neira (2009).

Este Referencial Curricular busca reafirmar a importância da Educação Física enquanto componente curricular, considerando a reconstrução dos saberes a partir do reconhecimento da identidade dos sujeitos de maneira consistente e reflexiva. (...) Sendo assim, esse novo cenário se baseia nos conhecimentos e nas descobertas oriundas da cultura corporal protagonizados pelo estudante nos diversos contextos, considerando os aspectos culturais que legitimam o corpo humano e suas dimensões para além das percepções técnicas, compreendendo o movimento numa perspectiva eminentemente histórica, social, científica, biológica e cultural. (AMAZONAS, 2019, p. 55)

Acima, um pouco do pequeno texto destinado à Educação Física, no RCA, no qual podemos perceber a promoção da importância da Educação Física e em que se baseia seus conhecimentos para esta etapa de ensino, colocando diversos aspectos a serem considerados, na teoria, mas cuja concepção da execução exigiria muito mais do que a compreensão deste parágrafo, diante da complexidade em que estes aspectos se encontram, especialmente quando devem ser relacionados. Isso exigiria, de um documento norteador, no mínimo, uma forma de visualizar esta relação, tirando do abstrato para o concreto. Porém, a contribuição para a prática pedagógica que o documento apresenta percorre em torno do seguinte:

Assim sendo, o professor desse novo contexto precisa exercitar o melhor de suas competências profissionais, assim também o gestor escolar dessa nova proposta educacional, que supõe o envolvimento de toda comunidade escolar nesse propósito educativo. Na Escola, o desafio deve ser potencializado ao máximo. (AMAZONAS, 2019, p. 279).

Além disso, não diretamente à Educação Física, mas de modo geral, o documento apresenta formas de avaliação, e uma sessão destinada à formação dos professores. Esta última, é claro, não faz mais sentido àqueles que já se encontram em atuação, a não ser por meio da formação continuada, que ao menos para a Educação Física se encontra escassa.

O RCA apresenta-se como norteador para a preparação dos currículos do Amazonas em um âmbito geral, considerando as especificidades do estado e da sua população. Entretanto, o Amazonas é tão diversificado quanto é o próprio país, portanto não seria suficiente que este abrangesse a realidade, por exemplo, das escolas particulares e das escolas públicas, embora a equidade educacional seja o objetivo, em tese. Portanto, a SEDUC-AM elaborou a PCP, que se fundamenta completamente na BNCC e no RCA, e traz, entre outras coisas, os conteúdos que devem ser executados na sala de aula. Seguindo o padrão de seus antecessores, o documento também não surpreende em relação à Educação Física e orientações pedagógicas.

Como a própria PCP define, o documento parte do RCA EM, reafirmando o compromisso voltado à formação integral do aluno, com a finalidade de continuar desenvolvendo as vertentes do currículo do Ensino Fundamental “mesmo que inclu

uma gama mais ampla e complexa de conceitos e contextos” (AMAZONAS, 2021, p. 21). E de fato, é o que se encontra na coleção de objetos de conhecimento determinados, por exemplo, na Educação Física. A complexidade em interpretar o que é proposto, como o próprio documento sugere, pode ser tão prejudicial à educação quanto a ausência de uma proposta que sistematiza e progride os conteúdos ao longo da vida escolar.

O documento deixa explícito que a orientação aos componentes curriculares deve, prioritariamente, se voltar ao alcance das competências e habilidades da área em que estão inseridos. Ou seja, os conhecimentos científicos dos componentes além de se encontrarem suprimidos pela área de conhecimento no documento, parecem estar resumidos em um conjunto de práticas que dissolvem sua identidade em prol de aspectos generalistas, e como já pudemos constatar, de interesses neoliberais. Ao pensar na Educação Física nestas condições, a sua legitimidade padece cada vez mais, indo contra a luta que os estudiosos da área percorrem desde a década de 1980.

Seguindo a premissa da BNCC e RCA para o Ensino Médio, o documento também apresenta um singelo texto para a Educação Física apontando seus objetos de estudos, entretanto deixando claro a secundarização em prol do esvaziamento do currículo pelas competências e habilidades previstas.

Na especificidade, por sua vez, nesta proposta curricular e pedagógica, a Educação Física contempla todas as práticas corporais, esporte, ginástica, danças, práticas corporais de aventura e lutas. No entanto, ressalta-se que, quando no detalhamento de objeto o termo, práticas corporais for usado, a mesma poderá ser escolhida de acordo com o interesse dos estudantes, assim, destaca brincadeiras e jogos não é mencionado de forma direta, se que o detalhamento mas poderá ser contemplado, caso haja expectativa dessa experimentação pela comunidade escolar.

As demais práticas corporais também possibilitam essa escolha, uma vez que, na abordagem geral, o foco central da proposta interliga-se aos pressupostos comuns da área, no entanto, ao que compete à Educação Física, as práticas corporais são contempladas em sua amplitude, ficando a cargo do professor e estudantes um detalhamento maior de acordo com as expectativas de aprendizagem e interesse (...). (AMAZONAS, 2021, p. 54).

Para um documento que deve contextualizar a realidade educacional das escolas públicas amazonenses, este parece desconsiderar bastante a realidade da Educação Física, ou sequer buscou conhecê-la, para ao menos considerar suas

problemáticas. Deixar a cargo do aluno e/ou professor de Ensino Médio a prática corporal que deseja experimentar, considerando que, muitas vezes, o histórico do aluno que chega ao Ensino Médio, na Educação Física, é de jogar futsal, queimada, ou vôlei.

Ao considerar seu “contexto cultural”, é claro que vai optar por aquilo que conhece: uma restrita gama de conteúdos esportivistas. Ademais, o excerto nos dá uma dica sobre a manipulação dos objetos de conhecimento propostos para a Educação Física, que muitas vezes não trazem em si mesmos os conteúdos da cultura corporal (como veremos principalmente no próximo capítulo), afinal, o que vai compor o objeto de conhecimento, aparentemente, deve ser escolhido previamente pelos alunos, o que certamente mantém o problema de sistematização de conteúdos pelo qual passa a Educação Física.

O professor, por sua vez, tem em suas mãos o poder de direcionar essas práticas a aspectos proveitosos para o real desenvolvimento do aluno. Entretanto, outra grande problemática da Educação Física é a do professor “rola bola”, que levado muitas vezes por uma onda de desvalorização da área e de sua importância formativa, acaba por negligenciar sua prática pedagógica e entregando conteúdos vazios ou repetitivos aos alunos. Ao especificar um pouco mais sobre como o professor de Educação Física pode atuar, a PCP define que:

Desta forma, espera-se que os(as) professores (as) de Educação Física atuem com foco numa perspectiva didático pedagógica junto aos estudantes, possibilitando a reflexão sobre a prática frente às realidades que se apresentam no contexto local, regional, nacional e global. Nesse espaço, reforça-se a necessidade de reconhecer, compreender e interpretar a Educação Física escolar como prática indispensável para a transformação social, sabendo que essa vivência não se atém ao treinamento esportivo mas, busca superar as exigências advindas de concepções mecanicistas e tecnicistas por meio da experimentação das diversas dimensões do conhecimento que ampliam, aprofundam e modificam estilos de vida para a criação de novas culturas pessoais, coletivas e colaborativas nas diferentes dinâmicas que se apresentam na sociedade. (AMAZONAS, 2021, p. 55).

No corpo do documento sobre as orientações pedagógicas ao professor de Educação Física, basicamente este deve buscar “reconhecer, compreender, e interpretar” a Educação Física de forma que valorize seu potencial de transformação social, o que é, de fato, essencial, mas também exige o suporte a este professor, uma vez que teve uma determinada formação que pode ter sido embasada em

diversas “pedagogias”. É neste ponto que a formação continuada se faz necessária para efetivar todo este discurso ajazado, para que não se resuma a isto. Retoma-se a roupagem pós-crítica que a PCP assume para a Educação Física, e toda a complexidade que envolve a compreensão do que é cultura e tudo que a envolve.

Desatentar para a adequada formação dos professores, que colocam o currículo em ação, é desvalorizar estes profissionais e demonstrar uma frágil tentativa de manifestar os aspectos realmente relevantes que podem ser considerados com a execução do currículo.

Quanto às incoerências nos documentos presentes, para a Educação Física, está o aprofundamento dos estudos presentes no Ensino Fundamental, onde encontramos toda uma estrutura e sequência de conteúdos que contemplam a cultura corporal, enquanto para o Ensino Médio o padrão estrutural dos conteúdos encontra-se deformado e desvinculado aos objetos de estudo da Educação Física. Nossa concepção é de que os conteúdos do Ensino Médio devem, sim, apresentar um maior nível de aprofundamento cognitivo, que considerem sua “formação integral, protagonismo e projeto de vida”, mas com adequada clareza e executabilidade aos professores, e que uma formação continuada consistente e abrangente seja devidamente realizada, ou todo este discurso reforçará ainda mais sua função neoliberal.

A Hierarquia de documentos aqui apresentada, como BNCC, RCA e PCP, ambos para o Ensino Médio, demonstraram o esvaziamento da especificidade de conteúdos dos componentes, em especial da Educação Física, em prol do alcance de habilidades e competências. Quanto à identidade do componente, pouco é destinado às definições de seus conteúdos científicos. Outro aspecto percebido são as muitas orientações sobre **o que** fazer na nova proposta do Ensino Médio, mas pouco, ou nada, sobre **como** fazer, o que inclui até mesmo orientações didáticas ou formativas. Ademais, a incoerência entre documentos norteadores e legislativos é explícita quando se trata da Educação Física, pois mesmo travestida em textos que reconhecem seu potencial integrador ao aluno, continua sendo facultada, ou sequer oferecida, a alunos que se enquadram em determinadas condições, as quais não justificam a isenção do que pode proporcionar a disciplina, como dispõem os próprios documentos.

Este tópico mostra o quão desafiadoras encontram-se as circunstâncias educacionais no Amazonas, mediante a ameaça à legitimação que a Educação Física se submete diante do Novo Ensino Médio. Conclui-se que a sua busca deve permanecer, embora os meios que poderiam contribuir para a promoção da disciplina na escola, na verdade, atrapalham o processo iniciado há tempos por muitos estudiosos da área. Logo, é nítido que o sentido do percurso rumo ao verdadeiro reconhecimento da Educação Física da escola certamente não vem “de cima”, mas a esperança está na promoção da disciplina por meio daqueles que efetivam a sua prática pedagógica.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Uma série de métodos que melhor respondem aos objetivos do estudo precisou ser engrenado. O primeiro método diz respeito à natureza da pesquisa, no caso, qualitativa. Flick (2009) comenta que, frequentemente, a intenção daqueles que fazem uso da pesquisa qualitativa é mudar paradigmas sobre a questão do estudo, ou produzir conhecimento relevante e prático, solucionando problemas concretos. Guerra (2014) complementa o conceito e finalidade da pesquisa qualitativa afirmando que:

O cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda (...), interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. (GUERRA, 2014, p. 11).

Ou seja, de forma sintética, os conceitos se encaixam perfeitamente à esta pesquisa, que por meio do aprofundamento do objeto em questão, no caso, a PCP e os objetos de conhecimento da Educação Física nela contidos, e sua interação com sujeitos envolvidos (professores de Educação Física), para afinal trazer soluções práticas ao problema e aos próprios sujeitos que se relacionam com o objeto de pesquisa.

Posto que a intenção, aqui, é trazer soluções práticas a problemas concretos, é preciso considerar as particularidades do estudo. Diante da dimensão continental do país e suas muitas diversidades, fez-se necessário que propostas

regionais e/ou estaduais fossem elaboradas, com base na BNCC do NEM. Pelo objetivo de representarem as características e peculiaridades locais, é evidente que uma proposta de determinado Estado não se encaixaria, em sua plenitude, em outro estado com diferentes especificidades. Por esse motivo, a investigação sobre a articulação entre os conteúdos da cultura corporal do movimento e os objetos de conhecimento propostos, especificamente, na Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas (PCP), para as escolas públicas de Ensino Médio, caracteriza a pesquisa como um Estudo de caso.

Yin (2001, p. 32), descreve que a utilização do Estudo do Caso é conveniente quando “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”, ou seja, se aplica adequadamente às condições contextuais em que se encontrou o problema deste estudo e sua pertinência, uma vez que a implementação do Novo Ensino Médio é extremamente recente, bem como a Proposta Curricular e Pedagógica construída para sua implementação. “O poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional” (YIN, 2001, p. 27). Por isso, o alcance dos objetivos geral e específicos se deram por meio de três instrumentos, dos quais podem se apropriar o Estudo de Caso.

O estudo buscou *relacionar os objetos de conhecimento da Proposta Curricular e Pedagógica da Secretaria de Educação do Amazonas, para Educação Física, diretamente aos conteúdos da Cultura Corporal*, e para isso, uma série etapas foram estrategicamente organizadas, para que fôssemos capazes de entregar à comunidade escolar, o que a própria PCP não conseguiu ainda em sua atual versão, mesmo diante de um esforço coletivo. Foi imprescindível a realização da análise da composição do documento em seu sentido epistemológico, político e pedagógico.

Para tanto, o primeiro método a ser considerado para o alcance do objetivo geral deste trabalho, também diretamente relacionado à construção do Produto Educacional como terceiro objetivo específico, foi a Análise Documental. Segundo Pimentel (2001, p.1) a pesquisa que se baseia em um documento como material

primordial extrai desta toda análise, organiza e o interpreta, de modo que os resultados da análise vão compondo as peças de um quebra-cabeça.

O esgotamento do documento voltou-se para a estrutura da PCP e o componente da Educação Física, identificando as perspectivas que este possui em relação à disciplina, a posição em que ela se encontra dentro da estrutura curricular, e principalmente, a análise dos objetos de conhecimento propostos, para então compreendermos o quanto os conteúdos da cultura corporal encontram-se submersos na área de conhecimento e até que ponto é possível identifica-los, para finalmente trazê-los à superfície, considerando verdadeiramente os aspectos culturais e sociais, os quais o documento *aparenta* levar em consideração. Dessa forma, também, é possível reconhecer, epistemologicamente, as teorias e concepções de ensino da Educação Física que se manifestam nos objetos de conhecimento da proposta.

Os objetivos específicos da pesquisa surgiram mediante a necessidade de focar em coletas de informações específicas para a compreensão do problema da pesquisa, para que então este seja respondido e o objetivo geral alcançado da forma mais plena possível. Por isso os objetivos específicos que surgiram desta necessidade, além daquele que visa a construção do Produto Educacional, foram *identificar qual interpretação os professores de Educação Física do Ensino Médio fazem sobre os novos conteúdos de Educação Física da Proposta Curricular e Pedagógica da Secretaria de educação do Amazonas; e verificar se a Secretaria de Estadual de Educação do Amazonas proporcionou formações continuadas e materiais de apoio sobre a aplicação da Proposta Curricular e Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas aos professores de Educação Física do Ensino Médio*. Para alcançar estes objetivos foi preciso utilizar métodos capazes de coletar várias perspectivas acerca da interpretação dos profissionais e seus anseios e necessidades em relação à Educação física na PCP. Os métodos escolhidos foram a Entrevista semiestruturada e a Observação não-participante, apresentando diferentes “ângulos” em resposta ao objetivo do estudo.

Para a entrevista semiestruturada, os participantes foram 3 Professores de Educação Física, do contraturno da escola de ensino médio em que atua a professora pesquisadora. Aos professores, foi separado um momento anterior ao início das

coletas, a fim de fazer a leitura e entrega do TCLE, bem como a devida explanação de seus termos e objetivos. Também, esclarecer e acordar os dias e processos das coletas, tirando qualquer dúvida que viesse a surgir. Para identificação dos sujeitos na entrevista, foram utilizadas as nomeclaturas “P1”, “P2”, e “P3”, a fim de manter seu anonimato. A escola é integrada à SEDUC, na Coordenadoria Distrital 06 (CDE6). O termo de anuência foi devidamente entregue e assinado.

Para seleção dos participantes foram utilizados critérios de inclusão que definem: que o professor deve ser formado em Licenciatura em Educação Física; e o Professor deve estar atuando, ou ter atuado, com a disciplina de Educação Física no Novo Ensino Médio. Como critérios de exclusão: O professor sair, ou ser removido da instituição de ensino durante a pesquisa; o professor passar a ocupar cargo administrativo durante a pesquisa.

Sobre a entrevista, é definida por Gil (2008) como sendo uma interação social, na qual o pesquisador coleta dados, enquanto o sujeito é a fonte de informação em relação ao que se deseja investigar, fazendo-lhe perguntas com a intenção de receber respostas que interessam à investigação. “Alguns autores consideram a entrevista como o instrumento por excelência da investigação social” (MARCONI E LEKATOS, 2003, p. 196).

E quanto à sua estrutura semiaberta, ou semiestruturada, por ter um apoio claro na sequência das questões, “facilita a abordagem e assegura, sobretudo aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa” (MINAYYO, 2010, p. 267).

A entrevista semiestruturada, a partir da elaboração de perguntas principais que estão mais diretamente ligadas ao tema da pesquisa, acaba também trazendo informações complementares mediante as situações momentâneas que surgem na coleta e à sua condição mais flexível, porém não menos rigorosa, deste tipo de entrevista. É a técnica que possibilitará investigar o caso da pesquisa a partir da perspectiva daqueles que estão em atuação no contexto estudado.

As entrevistas ocorreram entre os dias 18 e 22 de setembro de 2023, em um dia para cada professor, com duração de cerca de 15 minutos. Uma sala bem climatizada e mais silenciosa foi reservada na escola para a coleta. Antes de iniciarmos a entrevista, direcionamos um curto formulário para identificação do perfil

dos professores participantes. Também, foi dada uma breve orientação sobre o funcionamento da entrevistas e dado novamente um momento para tirar dúvidas.

Em linhas gerais, buscou-se por meio das entrevistas analisar a perspectiva e opinião dos entrevistados acerca dos conteúdos de Educação Física da PCP, correspondente ao primeiro objetivo específico; o suporte e preparo que tiveram (ou não) para implementá-los, incluindo formações continuadas e materiais de apoio; e o quê, na opinião daqueles que se encontram à frente desta implementação precoce, poderia ajudá-los a realizar da melhor forma possível. Portanto, cada intenção destas já pré-determinada formou uma categoria definida *a priori*³, dentro das quais, por meio das etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, gerou-se unidades de registro e contexto a partir de frases que contivessem termos ou sentidos indicando opiniões, interpretações, e sensações acerca da PCP. Estas informações foram condensadas e reduzidas desde subcategorias iniciais, até subcategorias intermediárias (quando necessário) e subcategorias finais.

Para a análise dos dados provenientes da entrevista semiestruturada, será utilizada a análise de conteúdo. Esta:

É compreendida como um conjunto de aperfeiçoamento, que objetiva analisar diferentes aportes de conteúdo sejam eles verbais ou não-verbais, por meio de uma sistematização de métodos empregados numa análise de dados (SOUSA E SANTOS, 2020, p. 1400).

Análise de Conteúdos é estruturada por Bardin (2016) em 3 etapas: a pré-análise, na qual se inicia a tornar mais útil possível os dados coletados; a exploração do material, que divide esses dados em categorias, a partir de estratégias definidas pelo pesquisador para classificá-las de forma mais coerente com seus objetivos; e o tratamento dos resultados, no qual se dá significado aos conteúdos categorizados e devidamente analisados nesta e na etapa anterior. Para chegarmos ao ponto de tornar úteis os dados para a apresentação dos resultados estas etapas foram rigorosamente seguidas.

³ podem ser definidas pelo analista a partir de seus objetivos e do referencial teórico (BATISTA, OLIVEIRA & CAMARGO, 2021)

Além dos dados referentes às etapas da Análise de Conteúdo, foram também verificados: dados da frequência com que cada subcategoria inicial aparece dentro do total das unidades de registro, por meio do processo de enumeração, e dessa forma podemos considerar a expressividade de cada tema e perspectiva gerada acerca da PCP; e a conceituação das categorias finais geradas, para melhor entendimento do leitor e contribuição para o objeto de pesquisa.

Para visualizar a congruência entre o que é interpretado pelos professores, e então posto em prática, é que a observação não-participante fez parte do método de coleta dos dados. Gil (2008, p. 100) define a observação como sendo o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano, mas que pode ser utilizada como método científico à medida que serve a um objetivo de pesquisa; é sistematicamente planejada, e é submetida a verificação e controles de validade e precisão. Na Observação não-participante, o pesquisador permanece “alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem” (GIL, 2008, p. 101). A partir deste método que podemos visualizar, de fato, a competência que os professores de Educação Física estão tendo em colocar em prática os objetos de conhecimento propostos.

As observações ocorreram entre os dias 16 e 31 de outubro de 2023. Foram realizadas observações de 3 aulas de cada participante. Antes de dar início às observações também foi solicitado os planejamentos bimestrais de cada professor. E as observações foram realizadas acompanhando o cotidiano escolar, enquanto a professora pesquisadora se manteve em sala de aula ou na quadra, de forma que não comprometesse o andamento desta. O local que seria realizado a aula era perguntado ao encontrar o professor no dia da coleta, antes do início do tempo de aula do professor. O registro foi feito por meio do diário de campo, que contou com a descrição minuciosa das aulas, e o preenchimento de quadros com observações pontuais a serem feitas, de acordo com o Quadro 9.

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, esta foi devidamente submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, e aprovada sob o CAAE 74768223.6.0000.5020.

5. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DOCUMENTAL

Neste capítulo, a Proposta Curricular e Pedagógica será explorada em sua estrutura, na qual terá sua base teórica analisada para que se identifique e torne claro sua intenção pedagógica. A posição da Educação Física na área de Linguagens também será avaliada, para que se compreenda a verdadeira atenção dada à disciplina na nova Proposta.

Em seguida, os objetos de conhecimento serão também analisados e finalmente articulados aos conteúdos da Educação Física e da cultura corporal como conhecemos. Por último, estes conteúdos serão reagrupados e operacionalizados, de forma que o professor compreenda sua funcionalidade e aplicação dentro dos conteúdos da cultura corporal. Dessa forma, a função crítica, social e cultural presente nas abordagens mais recentes da Educação Física poderá ser explorada de forma mais eficiente e consciente.

A fim de complementar a articulação dos objetos de conhecimento com os conteúdos da cultura corporal, apresentando uma visualização prática, nesse capítulo também serão apresentados planos de aula embasados nesta articulação, elaborados e executados pela professora pesquisadora que vivencia seu problema de pesquisa.

5.1 A estrutura da PCP e a posição da Educação Física na área de linguagens.

A PCP é o documento que representa a última manifestação da BNCC no Estado do Amazonas, Baseia-se no RCA e é voltado para as escolas públicas do estado, e por isso, foi elaborado por uma equipe organizada por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-AM), em 2021. É este documento que contém os conteúdos efetivos que devem ser ministrados na escola e registrados em diário digital⁴. Ou seja, enquanto a BNCC e o RCA trouxeram orientações e balizamentos

⁴ Plataforma digital de lançamento de notas, frequências e conteúdos. Estes são apresentados da maneira em que se encontram na PCP, para execução e registro.

curriculares, a PCP traz o currículo propriamente dito, que sai da teoria e vai para a execução, e logo, o que exige definitiva compreensão.

Em linhas gerais, o próprio documento apresenta sua estrutura da seguinte maneira:

A Proposta Curricular e Pedagógica do Novo Ensino Médio apresenta, portanto, a todos os profissionais da Educação em seu texto introdutório todas as peculiaridades acerca do currículo, contextualizando o ensino médio no Estado do Amazonas perpassando pela Formação Básica, suas áreas do conhecimento e organizadores curriculares. Em seguida são apresentados os Itinerários Formativos com seus eixos estruturantes e os focos pedagógicos; e, por fim, as Modalidades e Especificidades do Ensino Médio com todas as orientações para a Implementação do Currículo com suas concepções e orientações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico de cada unidade de ensino. (AMAZONAS, 2021, p. 6).

Segundo o excerto, a Proposta traz “todas as orientações para a implementação do currículo”, mas embora esta seja capaz de esclarecer e contribuir consideravelmente para a organização escolar dentro de todo o processo de transição do NEM, o documento precisaria entrar muito mais a fundo nos componentes, especificamente na Educação Física, para de fato contribuir para a execução e implementação do currículo, o que levanta o problema da pesquisa.

Antes de adentrar no contexto do currículo, o documento fala sobre a juventude do Amazonas diante das características regionais, reconhecendo-a como merecedora de atenção e cuidado especial na promoção do currículo.

A realidade social do estado do Amazonas é complexa. Trata-se de uma região de abrangência continental entrecortada por rios e atravessada por múltiplos condicionantes conhecidos como fator amazônico, que consiste no conjunto de características geográficas e de ordem econômica, política, social, cultural e ambiental que afeta diretamente a reprodução social da existência amazônica. Com efeito, isto a torna merecedora de atenção diversificada em função desta especificidade. Assim, tais fatores impõem noções de espaço/tempo diferenciadas, necessidade de interpretação adequada acerca das formas de trabalho e de ocupação territorial (...). No mesmo sentido, a garantia do acesso e de condições infraestruturais de permanência dos estudantes a um processo formativo que responda às suas demandas e aspirações deve, diferenciadamente ser pensada. (AMAZONAS, 2021, p. 10).

No mesmo texto o documento fala sobre a forma como os dados fornecidos acerca da realidade amazonense podem prejudicar ou fortalecer a equidade

educacional necessária para a região. A partir daí, a dura crítica que fazemos é justamente sobre a ausência de dados que demonstrem, além das características socioculturais e geográficas, a voz dos jovens que habitam o Amazonas.

Este fator é apenas mais uma prejudicial falha e incoerência na implementação do NEM, que ocorreu de forma precoce e pouco democrática. Quais são os anseios dos jovens das mais diferentes áreas do Amazonas? O que de fato eles querem/precisam estudar? Será que a alteração no currículo é realmente o mais emergente para melhorar a equidade educacional destes alunos? Além disso, é tão óbvio que a realidade da capital não se compara à realidade dos interiores do Amazonas, e mesmo assim, os conteúdos apresentados aos professores são os mesmos em toda a Secretaria. Aqui, vê-se mais um reflexo do que representa toda esta implementação: uma roupagem democrática e intercultural que reveste interesses neoliberais pautados nas novas exigências de mercado, mas que não considera de fato as diferenças culturais e locais, tampouco valoriza os componentes da educação (alunos, professores, e as disciplinas).

Entrando no tópico “Currículo no Contexto da Reforma do Ensino Médio”, o documento retoma as intenções da BNCC em conjunto com mudanças das Diretrizes Curriculares, e então apresenta os aspectos que devem compor o currículo, além dos componentes curriculares que compõem a formação geral básica.

Ainda nessa Resolução (que reformula as DCEM), em seu art. 5º, foram estabelecidos os princípios específicos, a saber: formação integral do estudante; projeto de vida; pesquisa como prática pedagógica para inovação; respeito aos direitos humanos; compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos; sustentabilidade ambiental; diversificação da oferta, tudo isto, possibilitando múltiplas trajetórias e a indissociabilidade entre educação e prática social e entre teoria e prática. (AMAZONAS, 2021, p. 21).

Ainda neste tópico a PCP discorre sobre a Interdisciplinaridade, o que é um ponto chave na questão da disposição dos conteúdos. A proposta deixa claro o conceito e a necessidade em romper a educação tradicional, criando interrelações entre os componentes, maximizando a compreensão e aplicação prática aos alunos. Embasando-se na BNCC, cita o seguinte:

Na proposição da BNCC, expressa no RCA-EM, 2021, a atenção na importância do desenvolvimento integral, expõe o seguinte cenário “[...] a superação da fragmentação radicalmente, disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, à importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu Projeto de Vida” (BRASIL, 2018, apud AMAZONAS, 2021, p. 33).

No documento, então, é assumido que tanto alunos quanto professores irão “vivenciar mudanças necessárias em suas práticas” (p. 33), pois juntos constituirão a construção do conhecimento. Entretanto, como chamado de “protagonista de aprendizagem”, apesar de não ser mais a figura principal do processo, é, inevitavelmente, a de maior responsabilidade. Pois o professor é o capaz de mediar intencionalmente enquanto os alunos colaboram (cri)ativamente. Ao menos em teoria.

ao professor caberá tornar-se um profissional com visão integrada da realidade, que reflita sobre os conhecimentos, que perpassam a sua formação, no intuito de compreender que não são suficientes, para abarcar todo o processo de ensino, e daí, diante dessa percepção, apropriar-se das relações conceituais que há entre a sua área de formação e as das outras. (AMAZONAS, 2021, p. 33, grifo nosso).

No processo de ensino-aprendizagem, apesar de ser mútuo, é o aluno quem está em foco de formação, pois o professor já passou pela sua para se tornar capaz de ser o mediador do processo. Ao exigir complexas mudanças e adaptações, que provavelmente não fizeram parte da formação profissional de muitos professores da Secretaria, é essencial levar em conta a realidade dos professores que atuam nas escolas de ensino médio, e, portanto, considerar a dificuldade inicial que o processo de implementação do NEM pode causar.

Por esse motivo, e pela necessidade de constante renovação profissional, é que as formações continuadas são necessárias. Porém, mais uma vez podemos visualizar se tratar de uma roupagem todo este processo, pois o sistema que elaborou a PCP não tem possibilitado os meios necessários para que os professores processem e ponham em prática a Proposta.

Então retomamos, brevemente, o que Alves (2014) explicou ser a ideia inicial de uma Base Nacional (que conseqüentemente alcançaria o Ensino Médio), como algo que seria progressivamente sendo composto, começando pela

reestruturação dos cursos de formação de professores até o alinhamento destes de acordo com a proposta da Base, para então alcançar os currículos escolares. Isso definitivamente evitaria o lapso que a reforma indica deixar entre a sua “impulsiva” implementação e a reorganização de todos os campos da Educação para de fato colocá-la em prática, desde a formação profissional de novos futuros professores, à adaptação metodológica dos professores já atuantes, que vivenciaram outra formação profissional.

Mais adiante, a Proposta inicia o tópico “Temas Contemporâneos Transversais” (TCT’s), que apresenta as temáticas relevantes a serem tratadas na contemporaneidade, diante das mudanças que a sociedade tem passado dentro de diversos assuntos. São temas que afetam a vida humana em escala local, regional e global, expressos em conceitos e valores relacionados à democracia e à cidadania (AMAZONAS, 2021, p. 35).

Os TCT’s devem fazer articulação com os componentes curriculares e habilidades de forma contextualizada, com abordagem, “preferencialmente”, transversal e integradora nos currículos (AMAZONAS, 2021, p. 35). E por esse motivo, podemos visualizar nos objetos de conhecimento para a Educação Física (Quadro 2) os conteúdos da Cultura Corporal muitas vezes oculto pelos temas transversais.

Não é sobre discordar que estes temas devam ser tratados em Educação Física. Muito pelo contrário, pois já estão intrínsecos na abordagem Cultural da disciplina, que levanta temas reflexivos acerca da realidade e da diversidade de qualquer natureza. O problema é a desconexão direta com os conteúdos da Cultura Corporal, pois os objetos de estudo não precisam ser dissolvidos para que estes temas se façam presentes. A complexidade da disposição dos objetos de conhecimento, considerando a ausência de material de apoio para a execução dos mesmos, pode resultar em confusões nos processos de ensino-aprendizagem, ou até mesmo a perpetuação de problemáticas da Educação Física, como a repetição de conteúdos, ausência de sistematização, abandono pedagógico, esportivização etc.

Para organizar melhor e garantir a aplicabilidade dos Temas Contemporâneos, estes foram divididos, no documento, em 6 macroáreas temáticas

(Quadro 3), que podem ser facilmente visualizadas nos objetos de conhecimento da Educação Física (ver Quadro 2).

Quadro 3: As Macroáreas temáticas e seus Temas Contemporâneos Transversais

MACROÁREAS TEMÁTICAS	TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS
Meio Ambiente	Educação Ambiental, Educação para o Consumo.
Economia	Trabalho, Educação Financeira, Educação Fiscal.
Saúde	Saúde, Educação Alimentar e Nutricional
Cidadania e Civismo	Vida Familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente, Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.
Multiculturalismo	Diversidade Cultural, Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras.
Ciência e Tecnologia	Ciência e Tecnologia.

Fonte: Proposta Curricular e Pedagógica, p. 35, 2021.

É evidente que realizar esse trabalho pretendido aos temas contemporâneos transversais não é simples. São temas que exigem compreensão de ambas as partes do processo de ensino-aprendizagem, para que possa ser proposto e mediado pelo professor, interpretado e discutido pelos alunos. Ainda, é essencial que os conteúdos científicos das disciplinas sejam preservados.

No caso da Educação Física, que está em constante busca pela sua legitimação como componente escolar, traz como desafio ao professor a elaboração de aulas que mantenham a essência da cultura corporal, enquanto mescla as macroáreas temáticas. Além disso, é inegável a mudança radical na forma como as disciplinas e seus conteúdos eram abordados em sala de aula.

A mudança é pertinente e pode ser positivamente significativa, entretanto, merece o suporte proporcional à sua complexidade, no que diz respeito ao preparo dos professores e materiais de apoio. Um documento chamado “Temas

Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de Práticas de Implementação” é citado, entretanto sem a referência, e não foi possível encontrá-lo pelo título.

Após abordar um pouco mais sobre temas contemporâneos específicos, o documento adentra a “Formação Geral Básica”, que se refere à parte Comum do currículo, referente aos componentes obrigatórios que já conhecemos, incluindo a Educação Física. É neste ponto do texto que são apresentadas as áreas de conhecimentos e seus componentes: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) (AMAZONAS, 2021, p. 46). Então, desdobra-se sobre cada área do conhecimento, abrindo, para cada uma, os seguintes tópicos: Caracterização da área; Direitos de aprendizagem; e articulação no Ensino Fundamental e Médio. Depois de tratar destes itens o texto entra, finalmente, na especificação de cada componente e sua posição nas áreas determinadas.

Posterior a uma pequena definição sobre cada componente, a proposta apresenta dois quadros dentro de cada área de conhecimento, um referente à progressão de aprendizagem para cada disciplina, dentro das 3 séries do ensino médio, como exemplificado no Quadro 1. Outro, para a organização curricular propriamente dita, como na figura abaixo.

Figura 1: Demonstração de parte do Quadro de Organização Curricular da PCP.

4.3.5 Organização Curricular da Área de Linguagens

ÁREA DE LINGUAGENS					
1ª SÉRIE					
1º BIMESTRE					
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS					
C01 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.					
C02 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.					
C04 - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.					
C05 - Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.					
C06 - Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.					
C07 - Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.					
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO					
HABILIDADE	OBJETO DE CONHECIMENTO	DETALHAMENTO DO OBJETO DE CONHECIMENTO / COMPONENTE CURRICULAR			
		LÍNGUA PORTUGUESA	ARTE	EDUCAÇÃO FÍSICA	LÍNGUA INGLESA
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	Apreciação das diferentes linguagens e suas semioses em funções de interesses pessoais e coletivos.	- Leitura, compreensão e interpretação de gêneros textuais em suas múltiplas linguagens;	- A produção e a circulação de narrativas estético-expressivas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) em espaços e épocas distintas. - Percursos na trilha da fruição e valorização das práticas culturais e artísticas (Patrimônio material e imaterial local).	-A multiculturalidade do "ser corpo". - O "ser corpo" na cultura corporal do contexto comunitário. -Reconhecimento das diferenças dos distintos estereótipos estabelecidos pela sociedade.	-Leitura, compreensão e interpretação textual nas diversas fontes. -Percepção das intencionalidades dos discursos globalizados que afetam as juventudes. - Produção textual, em língua inglesa: aproximação com o universo científico.

Fonte: PCP p. 63.

Como pode ser observado, a relação entre habilidades, objetos de conhecimento, e os conteúdos das disciplinas é um tanto confuso. À primeira vista, podemos notar que não se apresenta mais “objetivos” de ensino, tampouco direciona as intenções educacionais para cada componente. As habilidades são generalizadas a todos os componentes, da mesma forma que os objetos de conhecimento. Não obstante, a disposição dos conteúdos se encontra bagunçada e fora de ordem, pois, no caso da Educação Física, encontram-se fragmentos dos poucos objetos de conhecimento diretamente ligados aos conteúdos específicos da disciplina em bimestres diferentes, de forma “aleatória”, o que também dificulta a organização do planejamento.

Quanto aos termos principais, em momento algum na PCP ou no RCA são definidos os chamados “habilidade” e “objeto de conhecimento”, tampouco a essencial diferença entre eles e seus conteúdos, que não seja as palavras em estão escritas, mas apresentando o mesmo sentido. Além disso, fica implícito a evidência dada ao alcance das habilidades diante de uma “sopa” de componentes, incluindo a Educação Física. E neste padrão se repetem os quadros das 3 séries do Ensino Médio, para os 4 bimestres.

Por último, ao final do organizador curricular da área de conhecimento, a Proposta traz sugestões de atividades/possibilidades interdisciplinares, como para a Educação Física, mostradas no quadro abaixo:

Quadro 4: Sugestões didáticas presentes na PCP.

Sugestões de atividades/possibilidades interdisciplinares
EDUCAÇÃO FÍSICA • Organização de trilha de aprendizagem a partir dos objetos de conhecimentos presentes na proposta. • Organização de diário de bordo para acompanhamento do desenvolvimento das atividades propostas, tendo em vista o registro de acontecimentos importantes para avaliação e reflexão acerca dos processos vivenciados, o efeito das experimentações sobre a própria vida pessoal e coletiva, as consequências futuras, dentre outros. • Elaboração de mapa mental contemplando aspectos relacionados ao "ser corpo" na história, na cultura e na sociedade contemporânea. • Promoção de debates de modo presencial ou online para discussão e reflexão acerca dos determinantes socioeconômicos e culturais envolvendo a saúde e as distintas práticas corporais praticadas pela juventude local. • Fruição e produção de movimentos corporais a partir de escolhas fundamentadas nas diversas identidades. • Inserção do estudante na comunidade por meio das práticas corporais, envolvendo atividade física de modo a estabelecer relações construtivas e significativas da própria cultura a partir do respeito às diferenças de diferentes grupos. • Mapeamento dos espaços disponíveis na comunidade para participação e atuação social. • Construção de resumo/síntese para tratar sobre: doping, suplementos alimentares e esteroides anabolizantes. • Elaboração de quadro síntese, contemplando os seguintes aspectos: obesidade, diabetes e hipertensão (manifestação e implicações). • Fruição das diferentes manifestações das ginásticas por meio da rotação por estações, considerando a ressignificação da prática a partir da valorização e consciência das expressões corporais manifestadas em outras culturas. • Organizações de circuitos para treinamento e preparo físico, com exercícios voltados ao trabalho das capacidades físicas. • Organização de mini treinos de musculação com equipamentos adaptados, utilizando a metodologia cultura maker. • Participação individual e colaborativa em diferentes práticas corporais de aventura como elemento constituinte do lazer na cultura juvenil, fazendo uso da aprendizagem baseada em

problemas.

- Circuito de parkour adaptado (1ª estação: salto com variação de distâncias; 2ª estação: passagem rápida entre obstáculos; 3ª estação: salto com os dois pés para o step; 4ª estação: saltos no lugar e rolamento simples; 5ª estação: saltos em progressão e rolamento simples; 6ª estação: subida e descida de obstáculo; 7ª estação: transposição de obstáculo;, dentre outros).
- Seleção e utilização de diferentes movimentos, gestos, estratégias, técnicas e táticas das práticas corporais a partir da análise em diversas fontes de comunicação e informação, utilizando a aprendizagem entre pares.
- Utilização de recursos tecnológicos e digitais que facilitam a aprendizagem das práticas corporais.
- Criação, seleção e utilização de softwares e/ou construção de outros recursos para avaliação antropométrica, discutindo os objetivos de maneira crítica e ética para atuação na comunidade escolar e local.
- Pesquisas e identificação dos diferentes espaços de atuação profissional oportunizados pelo esporte (organização de torneios, marketing, uniformes, vendas externas, dentre outros), organizando planejamentos para atuação profissional na área escolhida.
- Elaboração de planejamento para a criação de projetos com foco na ampliação de oportunidades e acesso a novas práticas corporais na escola e na comunidade.

Fonte: Adaptado de PCP (2021), p. 130.

Estas sugestões são o ponto, em todos os documentos norteadores, que mais são capazes de ajudar o professor a colocar os novos conteúdos em prática. Ainda assim, ignora a necessidade de compreensão epistemológica acerca de tudo que é proposto e a atribuição disso aos conteúdos da cultura corporal, um longo caminho a ser trilhado pelo professor, para que seja capaz de colocar em prática as sugestões além do simples ato de reproduzi-las. Além disso, muitas sugestões são “utópicas”, desconsiderando as várias realidades escolares presentes no estado inteiro (ao contrário do que prega).

5.1.1 A posição da Educação Física na área de linguagens.

Como já comentado, no final do século passado uma onda de reformulações educacionais começou a ocorrer, inclusive na Educação Física. Não coincidentemente, ocorria a virada de consciência social em relação à valorização da cultura e a atenção se voltava mais às ciências sociais e o materialismo histórico-dialético. Paralelamente, a LDBEN apresentou características destas mudanças, e

consequentemente, os documentos norteadores também. O primeiro foram os PCN's, e a partir daí os componentes foram classificados e agrupados pelas suas singularidades em áreas do conhecimento, tais como: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 1999). A Educação Física, bem como os componentes Artes, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, está presente, desde então, na área de Linguagens, e aqui analisaremos sua posição nesta área do conhecimento.

É essencial explanarmos sobre o conceito de Linguagem, o que já pode apresentar justificativas que fazem integrar a Educação Física. Nunes (2016) aborda o seguinte sobre o termo:

Ele pode ser compreendido como um sistema que possibilita a comunicação das nossas formas de perceber as coisas do mundo, o que implica a representação da realidade e por isso, produz sentido de modo limitado. Desse modo, a linguagem é prática política e cultural de produção e negociação de significados. A linguagem é o que permite a construção de sentidos compartilhados e, portanto, construir um mundo social em que possamos viver em conjunto, uma cultura (HALL, 1997, apud NUNES, 2016, p. 2).

A partir da relação entre os excertos, é possível compreender em que ponto as manifestações corporais representam signos de múltiplas interpretações, e, portanto, produtoras e disseminadoras de cultura. Entretanto, são como uma linguagem “abstrata”, diferentes das linguagens orais e escritas, as quais apresentam um conjunto complexo de símbolos, porém representações já estabelecidas (como o conjunto de letras que formam sílabas, palavras, frases etc.), que podem ser lidas claramente no primeiro contato. E quando pensamos na Educação Física como abundante fonte de representações é possível visualizar a grande contribuição que a disciplina pode dar às linguagens. O que se pode afirmar é que ela tem que contribuir para que os alunos sejam leitores do mundo e produtores de cultura (NUNES, 2016, p. 11).

Ao refletir sobre a intencionalidade de cada manifestação corporal em diversos contextos culturais, vemos que são infinitos os símbolos que as danças, ginásticas, jogos, lutas, esportes etc. podem expressar. Como a linguagem corporal reconhecida entre integrantes de um mesmo tipo sobre as estratégias táticas, a

premeditação de um golpe diante da identificação de um próximo movimento do oponente, as variadas emoções e inspirações expressas por meio da dança e ginásticas e assim por diante.

Porém, não é adequado ter a Educação Física na área de Linguagens reduzida à uma “comunicação corporal”, pois nos gestos físicos e/ou motores mais simples não está a intenção de, necessariamente, passar uma mensagem, como o simples ato de buscar uma bola, ou arremessá-la, ou fazer uma pirueta, saltar etc. Entretanto, cada ação mencionada expressa-se através do corpo, e apenas poderia por meio dele, portanto é a forma como interage com o meio, um *instrumento*. Mais uma vez, esta ideia relaciona-se com o conceito de Linguagens. Consequentemente, concordamos com Nunes (2016):

Neste quadro, o espaço e as formas de atuação da Educação Física são revisitados, e, assim, ela é vista como necessária ao processo de escolarização e à formação para a participação cidadã na sociedade atual, tal como os demais componentes curriculares. (...) interessa compreender como os significados das práticas corporais (representações) e seus representantes foram produzidos, partilhados, silenciados, hibridizados, falados em meio às relações que se estabelecem no interior das culturas e entre elas, a fim de que os alunos e alunas possam se sentir produtores culturais e, com isso, produzir outras formas de representar tanto as práticas corporais e seus representantes como a si mesmos. (p.11)

Logo, é a partir da Educação Física que os processos e frutos culturais permeados através das manifestações corporais são decodificados, e então apropriados pelos alunos.

Podemos verificar que a Educação Física se encontra na área de linguagens por apresentar símbolos culturais corporais através de seus objetos de estudo, passíveis de decodificação, interpretação, e apropriação, aumentando o repertório cultural dos alunos, apresentando diferentes formas de linguagens, e contribuindo para sua formação integral e consciente em relação a diversas manifestações, bem como a produção da sua própria manifestação cultural através do corpo.

Entretanto, a Educação Física acabou perdendo sua especificidade ao ponto em que se dissolve nos interesses representados na área de linguagens e entrega aos alunos a propriedade de escolherem a prática corporal que desejarem, quando este for o termo presente no objeto de conhecimento. Os alunos que chegam, hoje,

ao ensino médio, possuem a grande problemática voltada à Educação Física: a limitação de conteúdos já vivenciados e conhecidos por eles. Vôlei, queimada, e futsal são as práticas que dominam a vontade dos alunos.

É possível que a ideia da Proposta seja alcançada quando os primeiros alunos que passarem, em todo seu processo educacional, pela BNCC e as aulas de Educação Física por ela sistematizadas, chegarem ao Ensino Médio, mas muitos anos ainda serão necessários para que sua eficácia seja verificada. Enquanto isso, a limitação de conteúdos experimentados pelos alunos até essa fase somada ao desafio complexo dos professores de se adaptarem às novas metodologias, abordagens, e conteúdos da Educação Física, em contrapartida à realidade que vivenciaram na formação e todos os anos de atividade profissional, pode, com certeza, deixar uma enorme lacuna para a legitimação da Educação Física na escola, a menos que intervenções ajudem o professor a mediar, de forma mais eficiente, todas essas mudanças em sala de aula.

5.2 Os objetos de conhecimento da PCP para o ensino da Educação Física e a cultura corporal do movimento: a articulação para a efetivação da prática pedagógica.

Tomando como base o artigo de Santo, Marco e Trentin (2012), que de forma semelhante a este trabalho investigou opiniões de professores acerca dos documentos orientadores, para a área de Linguagens. O artigo evidencia o entendimento dos professores acerca da importância da EF, sua contribuição para a área de Linguagens, e o que trouxe resultados mais interessantes para nós: a capacidade de compreender e pôr em prática a interdisciplinaridade que é imposta nos documentos. Este ponto coincide com uma das maiores bases dos novos objetos de conhecimento da PCP, e, portanto, o que pode ocasionar uma das maiores dificuldades em executar os conteúdos.

A interdisciplinaridade, na visão dos professores de Línguas e Artes e dos professores de Educação Física investigados no estudo, representa uma forma de integrar e de articular o conhecimento originado nas diferentes disciplinas. Porém, ambos os grupos afirmam que essa é uma tarefa de difícil execução e que requer mais estudos e tempo para se concretizar (...) os professores participantes da

pesquisa, quando questionados sobre como se sentiam para atuar numa perspectiva interdisciplinar, afirmaram que a troca de conhecimento entre as disciplinas é muito interessante, pois vem a somar no aprendizado dos alunos. Mesmo assim, eles declararam não se sentir à vontade para levar adiante suas crenças, à medida que esbarram na falta de formação específica para isso, na falta de tempo para um planejamento conjunto e na necessidade de colaboração de todos os professores, visto que muitos são resistentes às mudanças (SANTO, MARCO E TRENTIN, 2012, p. 5)

Não nos convém discutir os resultados do trabalho citado. Entretanto, é inevitável considerar a opinião dos profissionais entrevistados diante de uma pauta que influencia a atuação profissional contemporânea. Vale ressaltar, ainda, que o trabalho antecede em anos a reforma do Ensino Médio, na qual a relação com a interdisciplinaridade e envolvimento com temas transversais se tornou ainda mais incisivo.

No caso da Educação Física, além da dificuldade em lidar com a promoção de aulas interdisciplinares dentro dos vários fatores que isso envolve, o fato de terem sido dissolvidos os conteúdos da forma como os concebemos pode se apresentar como uma remoção de base aos profissionais da área. Algo com a ideia de orientar acaba desorientando ainda mais o professor de Educação Física, especialmente sem a devida formação.

Com a intenção de aproximar os conteúdos propostos pela PCP, que apresentam complexas disposições, é que foi elaborado o quadro a seguir. É neste ponto que o objetivo geral de articular os conteúdos da cultura corporal aos novos objetos de conhecimento se manifesta, a fim de trazer de volta a familiaridade com os conteúdos e, conseqüentemente, maior facilidade no desenvolvimento da prática pedagógica.

Aqui, propomos formas de relacionar, diretamente, os novos objetos de conhecimento aos conteúdos da cultura corporal de forma mais clara e direta, de modo que o professor possa não apenas utilizar nos seus planejamentos, como desenvolver um raciocínio acerca do que está sendo proposto.

O Quadro traz a proposta de implementar nos conteúdos da cultura corporal os Temas Contemporâneos, extraíndo e separando dos objetos de conhecimento a

prática corporal e o tema proposto, facilitando a manipulação do conteúdo pelo professor. Atualmente, a forma como os objetos de conhecimento estão dispostos leva os professores a desenvolverem um tema contemporâneo evidente no conteúdo, enquanto o objeto de estudo da educação física encontra-se implícito, ou em “segundo plano”, quando deveria ser, no mínimo, o contrário.

Então, a separação feita no quadro permite que o professor, a partir do conteúdo da cultura corporal, agrupe os temas de sua escolha e pertinência, o que permite mais facilmente visualizar outros aspectos nas aulas, promovendo naturalmente a interdisciplinaridade e o tratamento dos temas contemporâneos, mantendo a evidência no objeto de estudo da Educação Física.



Quadro 5: Articulação entre os Conteúdos da Cultura Corporal, Objetos de Conhecimento da PCP e os Temas Transversais: 1ª Série

Conteúdo da Cultura Corporal	Objetos de Conhecimento da PCP/Temáticas que podem ser abordadas nos Conteúdos da Cultura Corporal	Temas contemporâneos Transversais
Esportes	-As manifestações esportivas e suas possibilidades mercadológicas no contexto comunitário.	Economia.
	- Os conflitos de interesses, preconceitos e ideologias que permeiam os grandes e pequenos eventos esportivos na comunidade local.	Cidadania e Civismo.
	-Polêmicas envolvendo os diferentes esportes (torcidas organizadas, violência, preconceito, respeito às regras e uso de imagem para venda de produtos, doping, inclusão, entre outros).	Cidadania e Civismo, Cidadania e Civismo, Multiculturalismo.
	- Aspectos estéticos veiculados nas mídias envolvendo os diferentes esportes.	Saúde, Ciência e Tecnologia.
	-As manifestações esportivas como fator condicionante na obtenção, manutenção e promoção da saúde.	Saúde.
Ginásticas	-Aspectos históricos, sociais, variáveis, heterogêneos e sensíveis aos contextos da prática das diferentes ginásticas. -Aspectos multiculturais das ginásticas praticadas em outros países.	Multiculturalismo,
	-As manifestações corporais, construção de identidade e projeto de vida por meio das ginásticas.	Cidadania e Civismo, Multiculturalidade.
	- Influência da mídia na circulação de informações sobre as diferentes manifestações das ginásticas.	Ciência e Tecnologia.
Jogos	- Jogos: vivências e manifestações no contexto escolar, comunitário e regional.	Cidadania e Civismo.
	-Jogos digitais: história, cultura e sociedade.	Ciência e Tecnologia, Multiculturalismo.
	- Esportivização dos jogos eletrônicos e suas possibilidades mercadológicas.	Economia .
	-Influências do contexto social que dificultam a vivência de práticas corporais (lutas) voltadas ao bem-estar, a saúde e ao	Cidadania e Civismo.



Lutas	lazer.	
	-Ressignificações das práticas corporais (lutas) difundidas na mídia informativa, a partir de questões políticas, sociais, culturais, autobiográficas, comportamentais, cotidianas, fisiológicas e anatômicas do corpo.	Multiculturalismo, Saúde, Ciência e Tecnologia.
Danças	-As danças manifestadas nas diferentes culturas amazônicas. - As danças e suas produções multissemióticas: vivência, partilha, respeito e diversidade cultural.	Multiculturalismo
	- Danças: vivência, socialização e divulgação em ambiente digital.	Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia.
Práticas de Aventura	-Aspectos históricos e ambientais dos diferentes espaços na comunidade para vivência das práticas corporais de aventura.	Meio Ambiente, Multiculturalismo.
	-Os patrimônios culturais de diferentes tempos e lugares bem como as relações de poder econômica e social que legitimam a vivência das práticas corporais de aventura na comunidade.	Multiculturalismo, Economia.
Práticas Corporais não definidas/ "Coringas"	- A valorização do autoconhecimento, da socialização, do entretenimento e do autocuidado com o corpo e a saúde por meio das práticas corporais. -Conhecimento e valorização do corpo como processo comunicativo das linguagens: adequação e exercitação corporal em condições especiais de saúde. -Os conceitos de saúde difundidos pelas mídias, os estabelecidos por meio de saberes empíricos e os relacionados aos saberes científicos nos diferentes grupos e classes sociais, inclusive na comunidade local. - As práticas corporais como fator condicionante na obtenção, manutenção e promoção da saúde na comunidade local.	Saúde.
	-Os impactos relacionados à evolução tecnológica para a qualidade de vida, saúde, cultura e lazer.	Saúde, Ciência e Tecnologia.



	- Reconhecimento da identidade e construção do projeto de vida por meio das práticas corporais. -As práticas corporais como instrumento de intervenção no contexto comunitário.	Cidadania e Civismo.
	-O reconhecimento da multiculturalidade local vivenciada por meio das práticas corporais a partir de aplicativos disponíveis. -O reconhecimento e a valorização dos diversos tipos de práticas corporais apresentadas pelas mídias. -As principais mídias utilizadas pelos diferentes grupos e faixas etárias nos contextos mundial, nacional, regional e local que se relacionam às práticas corporais de movimento. -Os diversos cenários presentes na sociedade que se relacionam às práticas corporais a partir das tecnologias. -O interesse da juventude amazonense na utilização das diferentes linguagens, mídias e ferramentas tecnológicas na sociedade.	Multiculturalismo, Ciência e Tecnologia.
	-Situações polêmicas difundidas pelas mídias relacionadas às práticas corporais de movimento (erotização do corpo, diversidade de gênero, preconceito, ausência de ética profissional, desrespeito aos direitos esportivos, relações de poder, entre outros). -As possibilidades profissionais envolvendo as mídias e ferramentas digitais relacionadas às práticas corporais. - Práticas corporais: expressão e comunicação nos processos de remediação.	Ciência e Tecnologia.



	-As práticas corporais das culturas e tradições do mundo na contemporaneidade. -A presença da língua inglesa nas práticas corporais. - A valorização de habilidades, performances, multiculturalidade do corpo e possibilidades de ressignificação das práticas corporais manifestadas pela cultura juvenil no contexto escolar. - As práticas corporais e suas representações: movimentos autorais individuais, coletivos e colaborativos. -Percurso artístico e corporal do movimento: técnicas empregadas nos diferentes tipos de práticas corporais. -Percurso artístico e corporal do movimento: técnicas empregadas nos diferentes tipos de práticas corporais. -Aspectos socioculturais envolvendo a diversidade de gênero nas práticas corporais. -As práticas corporais de movimento presentes na comunidade regional e a ligação cultural com outros países. - Patrimônio de saberes por meio das práticas corporais: conhecimentos históricos, culturais e sociais partilhados no ambiente intra e extraescolares. -A ludicidade nas práticas corporais: relações com a cultura, com a ressignificação das práticas e com o interesse da juventude amazonense.	Multiculturalismo.
	-As práticas corporais de movimento reconhecidas e vivenciadas pela juventude amazonense e brasileira. -Relação das práticas artísticas e corporais nas dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica.	Multiculturalismo, Civismo e Cidadania, Economia.

Fonte: Elaboração Própria.

O quadro acima refere-se aos conteúdos (objetos de conhecimento) presentes no organizador curricular referentes à 1ª série do Ensino Médio. Comporá o Produto Educacional (Apêndice G) mais dois quadros, um para cada série do Ensino Médio, com os objetos de conhecimento referentes à cada uma.

Com base no que a PCP diz, em seu excerto para Educação Física, que “não havendo hierarquia para a experimentação do detalhamento dos objetos de conhecimento, tampouco não há ordem para o desenvolvimento das habilidades previstas a cada bimestre” (AMAZONAS, 2021, p. 55), buscamos reorganizar os objetos de conhecimento que estavam distribuídos ao longo dos bimestres, de modo que coloca em primeiro plano os conteúdos da Educação Física; da cultura corporal do movimento.

Os objetos de conhecimento que fazem relação direta aos conteúdos da Educação Física foram distribuídos de forma correspondente. Também foram agrupados os objetos de conhecimento que não possuem uma temática definida dentro dos conteúdos da cultura corporal, utilizando-se apenas do termo “práticas corporais”, os quais devem ser escolhidos pelos alunos, de acordo com a Proposta. É importante ressaltar que mais da metade correspondem a estas práticas corporais não definidas, enquanto os menos da metade estão distribuídos entre Danças, Ginásticas, Lutas, Jogos, Esportes, e Práticas Corporais de Aventura.

Na última coluna, os objetos de conhecimento foram classificados pelas macroáreas temáticas dos temas contemporâneos (Quadro 3), ou seja, as possibilidades transversais que se pode agregar aos conteúdos. Isso abre um leque de opções atitudinais a serem tratadas, por exemplo.

Esta disposição presente no quadro tem a intenção de tornar explícito os blocos de conteúdos da Cultura Corporal, para que então o professor escolha, em conjunto com os alunos, a prática corporal que vai ser desenvolvida, ou tematizada. Os objetos de conhecimento distribuídos nos blocos trazem tópicos que mais fazem relação direta aos temas transversais e seu desenvolvimento por meio da prática corporal. Talvez esse seja um ponto que contribui significativamente para a dificuldade em interpretar o objeto de conhecimento, pois a não identificação do conteúdo familiar frente à conteúdos que envolvem temas complexos, e impostos de “uma hora pra outra”, sem o devido suporte, é capaz de desorientar o planejamento e a prática pedagógica.

Quanto à execução da prática, parte do que o professor de Educação Física já conhece e vivenciou em sua formação e vivências pessoais, mas com a progressão do conhecimento determinada para o Ensino Médio, portanto metodologicamente mais complexo. Tendo a consciência de que a proposta para o segmento enfatiza a interdisciplinaridade e temas transversais contemporâneos, é evidente que agora os conteúdos de práticas corporais deverão ser compostos por estes elementos, que a partir deste quadro podem ser selecionadas e incorporados ao discurso teórico e reflexivo do conteúdo.

Este método vai de encontro ao que propõe a Educação Física Cultural, agora de forma mais clara e manipulável. Para o planejamento, também devem ser considerados princípios fundamentais à execução dessa teoria de ensino pós-crítica, os quais serão abordados no tópico seguinte e no Produto Educacional.

Pelo fato de poucos serem os objetos de conhecimento que mencionam diretamente os conteúdos da cultura corporal, em comparação às práticas corporais não definidas, o professor utiliza a gama de conteúdos classificados neste último bloco para ajudar a compor as reflexões de suas aulas, de acordo com o seu objetivo. Ainda, é possível selecionar de acordo com a macroárea de temas transversais desejada, ou de acordo com a escolha dos alunos e professor.

A necessidade do professor de se abrir aos temas, renovar sua prática pedagógica, pesquisar acerca dos conteúdos etc. não se torna menor a partir desta articulação proposta. Entretanto, pode facilitar ao demonstrar que pode desenvolver os conteúdos da Educação Física agregando os objetos de conhecimento dando aos professores uma variedade de possíveis combinações e assuntos a serem abordados nas aulas, enquanto enriquece sua prática e oferece diversas reflexões aos alunos, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento integral.

Além disso, a identidade da Educação Física é resgatada em seus objetos de estudo que foram dissolvidos em meio aos objetos de conhecimento e a área de linguagens, enquanto estes, agora se tornam complementos e opções de desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física, para os professores. Dessa forma, o melhor proveito pode ser tirado da organização e Proposta Curricular do Amazonas, e portanto, do Novo Ensino Médio.

5.3 Planejando com os objetos de conhecimento da PCP: um relato de experiência a partir da tematização das Danças e das Lutas.

Enquanto professora e pesquisadora diretamente envolvida no problema da pesquisa, e tão afetada por ele que me levou a tentar resolvê-lo, se tornou indissociável a relação entre a pesquisa e a prática. Após todo o percurso da dissertação até aqui, onde foi possível compreender os aspectos epistemológicos dos objetos de conhecimento, e a teoria de ensino da Educação Física em que estão pautados, além de compreender o proveito que é possível tirar mesmo diante dos interesses por trás da reforma do Ensino Médio.

Foi planejada, então, a primeira unidade didática fazendo uso da reorganização dos conteúdos e suas articulações com os objetos de estudo da Educação Física, também com o intuito de apresentar modelos de planos de aula baseados nos quadros construídos no tópico anterior. Ele também comporá o Produto Educacional, e desta forma o professor leitor poderá visualizar a forma de construção e desenvolver seu próprio raciocínio para a construção de seus planejamentos.

Além do quadro, tentei utilizar como base de orientação, o que Neira (2023) instruiu como processos do planejamento da Educação Física Cultural, capazes de contribuir para a prática desta teoria de ensino. Foram elas: definir o tema cultural, ou seja, escolher a prática corporal que será tematizada; redigir os objetivos, o que pode ser feito mediante a definição do professor, ou utilizando objetivos pré-definidos na proposta curricular; e, por último, organizar as situações didáticas iniciais, como identificar práticas significativas para os alunos e a comunidade, bem como ambientes para realizar as diversas práticas, ressignificar esta prática junto aos discentes, ampliar e aprofundar os conhecimentos e as vivências acerca da prática, bem como avaliar e registrar as experiências.

Embora, na realidade, seguir à risca todas as etapas exige a coordenação de diversos fatores, se tornando mais difícil do que em teoria. Colocar em prática o currículo cultural, dentro de contextos educacionais que ainda não acompanharam esta consciência multiculturalista, se torna um grande desafio. Também, é um processo que, como todo, vai sendo aprimorado pela prática docente, e além disso, carrega a identidade do professor envolvido, pois seria incoerente definir um padrão pedagógico a uma teoria de ensino que se embasa na diversidade. Entretanto, muito

importantes foram os relatos de experiência e estudos já existentes acerca da Educação Física Cultural. Como expressa Neira (2021):

Graças à tecnologia disponível e à publicação em formato digital ou impresso, os textos e vídeos têm vencido distâncias geográficas e alcançado profissionais que atuam nas cinco regiões do país. Esses materiais vêm sendo utilizados como recursos didáticos para a formação inicial ou continuada de professores e professoras ou como referencial empírico para estudos que se debruçam sobre a Educação Física cultural. (NEIRA, 2021, p. 170).

Por esse motivo, também escolhi agregar neste trabalho o relato próprio de experiência, dentro da realidade escolar em que estou inserida. Para execução e relato das aulas planejadas foi escolhida apenas uma turma da 2ª série (entre as quais ministrei aula no ano de 2023), para melhor controle pedagógico da aplicação.

Inicialmente, de acordo com a etapa de definição do tema cultural, os conteúdos da cultura corporal abordados deveriam ser escolhidos. “Ao que compete à Educação Física, as práticas corporais são contempladas em sua amplitude, ficando a cargo do professor e estudantes um detalhamento maior de acordo com as expectativas de aprendizagem e interesse” (AMAZONAS, 2021, p. 54), portanto, compartilhei com os alunos a escolha do que posteriormente seria abordado. Para isso, listei os conteúdos da Cultura Corporal novamente (pois já havia passado essa informação nos primeiros dias de aula), e em seguida pedi que votassem, sugerindo práticas que tivessem menor contato em suas aulas de Educação Física até então. As duas práticas corporais mais votadas formariam os conteúdos da unidade: Lutas e Danças.

Após decididos os conteúdos da cultura corporal, o processo de planejamento seguiu a etapa de redigir os objetivos. No caso, foram definidos a partir da seleção dos objetos de conhecimento que seriam utilizados, ou seja, aspectos e temas contemporâneos que a docente escolheu abordar junto com os alunos, incluindo aqueles que se encontram diretamente ligados aos temas escolhidos.

Com o quadro elaborado, foi possível visualizar, de forma organizada, os objetos de conhecimento da proposta que estão direcionados, especificamente, às danças e às lutas (para danças, 4; para lutas: 7), e então pude selecionar aqueles que trazem tópicos e temas contemporâneos que mais me interessaram em abordar nas aulas. Neste caso, os objetos de conhecimento apresentaram-se como muitas

opções de desenvolvimento das aulas e objetivo, dentro da premissa da Educação Física Cultural e do que está proposto. Quanto às “Práticas Corporais não Definidas”, muitas também foram selecionadas por trazerem temáticas semelhantes, que juntas puderam agregar ao volume de reflexões a serem feitas acerca da tematização das Lutas e das Danças.

Como pode ser visualizado nos planos de aula, a unidade didática foi composta por 4 aulas: duas teóricas e duas práticas. Todas as aulas envolveram momentos de reflexão e discussão sobre o tema a partir de questionamentos feitos aos alunos em relação às vivências práticas. Entretanto, as aulas totalmente teóricas foram essenciais para transmitir os conteúdos por outro ângulo, através de vídeos, imersão nos conteúdos e temas abordados, maior tempo para debates etc. Enquanto nas aulas práticas, os alunos vivenciaram as Danças e as Lutas de forma manipulada ao que se pretendeu para as aulas, mas não de maneira excludente e/ou tecnicista, como será comentado adiante.

Esse fator leva à ponderação de que a Educação Física não deve, de forma alguma, abandonar sua essência de movimento pela forma como se procede às demais disciplinas, embora já não deve se tratar *apenas* do movimento, mas sim das ferramentas que forem necessárias para apresentar aos alunos as manifestações corporais e a sua diversidade cultural da melhor forma possível, dentro da progressão de ensino referente ao Ensino Médio.

Plano de Aula 1

Tema/Conteúdo: A Educação Física na contemporaneidade	
Objetos de Conhecimento da PCP:	Tema Contemporâneo Transversal
-Os movimentos corporais, a diversidade de gênero, os estereótipos e as ideologias que permeiam as diferentes etapas do desenvolvimento humano. - As práticas corporais no cotidiano: interação de diferentes grupos, respeito às diferenças, à diversidade de gênero e às culturas. -Preconceitos, estereótipos e relações de poder vivenciada pelos jovens nas práticas corporais.	Multiculturalismo; Cidadania e Civismo
OBJETIVOS	
Objetivo Geral: Contextualizar (professor) a unidade didática a ser realizada nas próximas aulas.	
Objetivos Específicos: - Retomar o Conceito de Cultura Corporal do Movimento e Educação Física no EM	

- Apontar reflexões acerca de preconceitos, estereótipos e relações de poder vivenciada pelos jovens nas práticas corporais. - Discutir a questão das diferenças de gênero, preconceito e estereótipos em relação às práticas de dança e lutas.
ATIVIDADES PREVISTAS
Atividade 1: Inicialmente, foram apresentados trechos do vídeo abaixo, especialmente sobre a fala de Neira e Nunes sobre a Educação Física escolar e a cultura corporal, e finalmente sobre a forma que deve ser proposta a disciplina, desconstruindo a forma que ocorre atualmente. https://www.youtube.com/watch?v=LXkMb-RDBiY
Materiais necessários para atividade 1: Datashow, notebook
Atividade 2: Agora, outros dois curtos vídeos para contextualizar as questões de diferenças de gênero e estereótipos em práticas corporais, como a dança. https://www.youtube.com/watch?v=pF1tdCHRehc https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/eaja/quem-disse-que-homem-nao-danca/
Materiais necessários para atividade 2: Datashow, notebook
Atividade 3: Após os vídeos, trago a contextualização para os conteúdos que serão abordados na unidade, como dança e lutas, nos quais é muito fácil visualizar o que foi apontado. A aula, aqui, é uma conversa entre professor e aluno, onde há estímulos a reflexões por meio de questionamentos realizados aos alunos sobre o tema.
AVALIAÇÃO:
É solicitada a produção de um parágrafo que sintetize a compreensão do que foi abordado hoje, e além disso, sobre a experiência dos alunos acerca dos conteúdos de dança e lutas.

Na primeira aula, a qual foi teórica, a intenção foi de contextualizar as aulas seguintes, apresentando os temas acerca de preconceitos e estereótipos voltados às práticas corporais, como algo que acontece muito na Dança, por exemplo, e as relações de poder que envolvem essas práticas.

Muitos objetos de conhecimento contribuem com os objetivos, porém, poucos voltados diretamente às Danças e/ou Lutas. Entretanto, muitos objetos de conhecimento classificados como as “práticas corporais não definidas”, ou “coringas”, abordam sobre os objetivos pretendidos, por isso fiz uso destes para compor o plano de aula. Quanto às possibilidades de temas transversais para os objetos de conhecimento, trata-se do multiculturalismo e cidadania e civismo.

Plano de aula 2

Tema/Conteúdo da Cultura Corporal: Lutas	
Objetos de Conhecimento da PCP:	Tema Contemporâneo Transversal

- A inclusão social e as práticas corporais (lutas). - Habilidades motoras e capacidades físicas que permeiam as distintas práticas corporais (lutas). - Concepções culturais das práticas corporais (lutas): suporte para os processos de construção de identidade e projeto de vida. - Práticas corporais (lutas): identidade cultural, social e ressignificação de trajetórias, interesses e afinidades na comunidade juvenil.	Multiculturalismo; Cidadania e Civismo
OBJETIVOS	
Objetivo Geral: -Reconhecer (o aluno), por meio da prática corporal Lutas, formas de inclusão, e desenvolvimento pessoal e social.	
Objetivos Específicos: - Experienciar Lutas por meio de jogos de oposição como prática inclusiva; - Compreender a essência das lutas e seus fundamentos como formas de vivência que dispensam a técnica; - Reconhecer as lutas como práticas promotoras de desenvolvimento físico, pessoal, social etc.; - Refletir sobre os processos de Luta como parte integrante do processo de Projeto de Vida e construção da identidade, que vão além da prática.	
ATIVIDADES PREVISTAS	
Atividade 1: Caça à fita Cada aluno recebe uma fita, que deve ser presa na cintura ou no bolso, com boa parte à mostra. Ao sinal, cada aluno deve capturar a fita dos demais, e evitar que capturem a sua.	
Materiais necessários para atividade 1: Fita de papel ou pano.	
Atividade 2: Capturar a fita do adversário. É pedido que os alunos formem duplas por afinidade, inicialmente. Então, cada um coloca a fita, assim como na atividade anterior, e em um espaço determinado devem um tentar capturar a fita do outro. Depois, os alunos devem escolher uma dupla, agora de acordo com seu tamanho, e fazer a mesma coisa. Podem realizar as disputas em “melhor de 3”.	
Materiais necessários para atividade 2: Fita de papel ou pano.	
Atividade 3: Sumô miniatura Com as duplas iniciais, em um espaço delimitado pela professora com giz, os alunos devem se posicionar de frente para outro com uma mão em cada ombro do colega. Então, um deve tentar remover o outro do espaço, enquanto resiste. A atividade é repetida com a dupla de mesmo tamanho dessa vez.	
Atividade 4: Quem cai primeiro Em duplas, os alunos ficarão um de frente para o outro em 4 apoios, com braços e pernas estendidas (palmas das mãos sobre a placa de tatame e pontas dos pés tocando o chão). E então deverão desequilibrar o aluno removendo uma de suas mãos da placa de tatame, para que o adversário caia, enquanto resiste para não cair.	
Atividade 5: Roda de Conversa Em círculo, agora é conversado com os alunos sobre as atividades realizadas agregando os objetos de conhecimento escolhidos para a aula, sempre com interação e feedback dos alunos. É questionada a diferença de dificuldade quando se está com uma dupla que não corresponde com o mesmo tamanho, e depois sim. Também, sobre os elementos e fundamentos das lutas que estão presentes nos jogos, sem a perspectiva tecnicista para que haja a vivência.	
AValiação: Observar o envolvimento dos alunos nas atividades, e suas contribuições ao final da aula, na roda de conversa.	

A primeira aula prática foi sobre as lutas, com o intuito de apresentar os aspectos desse conteúdo de forma inclusiva. Além disso, com as lutas é possível demonstrar questões de relações de poder, uma vez que a discrepância de tamanho nas duplas, por exemplo, é uma forma prática de representar a desigualdade social e de busca por objetivos, pois uns possuem mais recursos que outros, então muitos são colocados em uma “disputa” desigual, como um jogo de luta em que o oponente é muito maior. De modo relevante também foi abordado os benefícios e consequências que as lutas trazem para o corpo. Todas essas reflexões foram feitas ao final da aula, sempre de forma que os alunos apresentem as respostas por meio de questionamentos.

Quanto aos objetos de conhecimentos, muitos diretamente ligados às lutas foram selecionados. Também houve complemento das Práticas Corporais “coringas”. Nesse caso, os objetos de conhecimento foram essenciais pra formar o discurso e o raciocínio explicativo da aula, que por si próprio não é simples por abranger questões complexas.

Plano de Aula 3

Tema/Conteúdo da Cultura Corporal: Dança	
Objetos de Conhecimento da PCP:	Tema Contemporâneo Transversal
-As expressões e linguagens que recorrem às referências estético-culturais nas danças no país e no mundo. -Implicações fisiológicas, históricas e culturais presentes nas práticas corporais (dança). - As práticas corporais, no caso, a dança, no cotidiano: interação de diferentes grupos, respeito às diferenças, à diversidade de gênero e às culturas.	Multiculturalismo.
OBJETIVOS	
Objetivo Geral: - Vivenciar a dança como forma de expressão e espontaneidade de movimentos, não mecanizada.	
Objetivos Específicos: - Experienciar modos de expressão por meio da música e movimentos que proporcionam identidades pessoais e culturais; - Reconhecer as danças como práticas promotoras de desenvolvimento físico, pessoal, social etc.; - Refletir sobre a dança como forma de interação e contato a diferentes grupos e culturas.	
ATIVIDADES PREVISTAS	
Atividade 1: Andando pelo espaço Para essa atividade, no fim da aula anterior foi pedido que antes da próxima aula os alunos fizessem grupos (por afinidade) e compusessem uma playlist colaborativa criada por mim, onde cada equipe incluiria uma música de gosto em comum, e até duas de gostos pessoais (por equipe). Nesse momento os alunos andam livremente pelo espaço da aula (auditório), enquanto as músicas tocam aleatoriamente na playlist feita.	

Os alunos que reconheciam a música entravam em grande descontração, e de repente encontravam-se realizando movimentos espontâneos de acordo com a música. Como variação, é pedido que os alunos saltem enquanto caminham; Depois, o grupo que escolheu a música que está tocando escolhe o movimento a ser realizado por todos enquanto estão em movimento. É um momento espontâneo.

Materiais necessários para atividade 1: Caixa de som.

Atividade 2: Andando no ritmo da música

Como uma variação da atividade anterior, agora as músicas dizem respeito à danças específicas, como o forró, o boi, o tango, e a tarantela. Aos alunos é pedido que realizem movimentos que remetem, para cada um, às músicas tocadas.

Atividade 3: Escravos de Jó

Com a solicitação da atividade anterior, curiosamente uma equipe escolheu a música “Escravos de Jó”. Por isso, realizei a atividade que transforma passos em comando pela música, para que seja modificados e realizado de forma diferente pelos alunos. Inicialmente, Em pé e de mãos dadas, os alunos são instruídos dos passos que a música canta, como girar o círculo ao longo da música, pular para trás em “tira”, para frente em “bota”, e parar em “deixa ficar, etc. Depois, aos alunos serão é pedido que criem um movimento, cada um, para as partes de “tira, bota, deixa ficar”. A atividade estimulou a criatividade e a diversão em equipe.

Materiais necessários para atividade 2: Caixa de som.

Atividade 4: Jogo dos espelhos

Em duplas, um aluno será o produtor de movimentos, e o outro será o espelho, enquanto a música toca ao fundo. O intuito dessa atividade foi promover a expressão dos movimentos criados e, mesmo que inconscientemente, influenciados pela música que tocava no momento. Depois, os alunos trocavam os papéis.

Atividade 5: Roda de Conversa

Em círculo, agora é conversado com os alunos sobre as atividades realizadas agregando os objetos de conhecimento escolhidos para a aula, sempre com interação e feedback dos alunos.

AVALIAÇÃO:

Observar o envolvimento dos alunos nas atividades, e suas contribuições ao final da aula, na roda de conversa.

Na segunda aula prática, dessa vez voltada às Danças, a intenção foi apresentar a dança como forma de expressão e espontaneidade, diferente da reprodução de passos e movimentos como normalmente ocorre. Além disso, este conteúdo apresenta grande abertura para se tratar as questões de estereótipos e gêneros ligadas a algumas práticas corporais, e portanto, dissolver esta ideia.

Seguindo a mesma lógica, foram selecionados objetos de conhecimento inseridos tanto no tópico de Danças quanto nas Práticas Corporais não definidas, os quais foram abordados, um a um, no momento da roda de conversa.

Plano de aula 4

Objetos de Conhecimento da PCP:	Tema Contemporâneo Transversal
-Percurso histórico, social e cultural das práticas corporais (lutas) no contexto amazônico e comunitário. -As danças como patrimônio da cultura local. -Limites e possibilidades do “ser corpo”, por meio das práticas corporais (lutas e dança). - As mídias informativas na divulgação, influência e transformação cultural das práticas corporais (lutas e dança).	Multiculturalismo, Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia.
OBJETIVOS	
Objetivo Geral: Discutir as aulas práticas para a produção de um mapa mental sobre a unidade.	
Objetivos Específicos: - Compreender o percurso histórico das danças e lutas e sua relação com a identidade comunitária. - Refletir sobre as possibilidades de vivência das danças e lutas que se distanciam do “saber fazer”. - Reconhecer a influência das mídias sobre a popularização das práticas corporais e suas transformações. - Construir um mapa mental a partir da compreensão das vivências e reflexões da unidade didática.	
ATIVIDADES PREVISTAS	
Atividade 1: Nuvem de palavras No primeiro momento da aula as práticas são retomadas e são repetidos os comentários feitos ao fim destas aulas. Então, é feito uma nuvem de palavras na lousa a partir da resposta aos alunos sobre a pergunta “Em uma palavra, de que forma você considera as aulas práticas de lutas e dança?”. Os alunos escrevem em um papel e em seguida as palavras mais repetidas são transcritas na lousa.	
Materiais necessários para atividade 1: lápis/caneta, papel, lousa.	
Atividade 2: Discurso sobre a prática No segundo momento são abordados os tópicos e temas transversais contemporâneos intrínsecos nos objetos de conhecimento escolhidos para a aula. É traçado o percurso histórico das práticas envolvidas e os motivos de a comunidade reconhecer mais algumas lutas/danças do que outras, incluindo também a influência da mídia. Comenta-se também sobre a possibilidade que foi vivenciar aspectos das lutas e danças sem o predomínio do tecnicismo ou da reprodução de movimentos ensaiados.	
Materiais necessários para atividade 2: nenhum	
Atividade 3: Produção do mapa mental. Para finalizar, os alunos iniciarão a produção do mapa mental acerca da compreensão que puderam ter e refletir sobre as práticas corporais dança e lutas, bem como a Educação Física Cultural.	
AVALIAÇÃO:	
Mapa Mental.	

Na segunda aula teórica, e última aula da unidade didática, retomei os pontos abordados nas aulas práticas, e prossegui com os contextos históricos das lutas e das danças voltadas para o contexto local, mais próximo e observável da parte dos alunos. Comentei tópicos que levam à compreensão do porquê certas lutas e danças são mais conhecidas em certos contextos do que em outros, como a

influência da mídia. Ao longo da aula os alunos foram estimulados a demonstrar a compreensão que retiveram acerca das aulas e do que foi discutido.

Finalmente, e como um “produto” das suas compreensões sobre esta unidade, solicitei aos alunos que fizessem um mapa mental. Foi possível observar respostas boas, que posso concluir como objetivos alcançados, em grande parte.

Portanto, como professora e pesquisadora que fez uso da própria ferramenta de auxílio e organização para o planejamento, posso afirmar que as aulas puderam ser mais facilmente planejadas e pensadas numa perspectiva Cultural. A reposição dos objetos de conhecimento ao longo dos conteúdos da Cultura Corporal, e até mesmo sobre as práticas indefinidas, abriu um grande leque de temas e tópicos a serem agregados nas aulas, estando agora a favor dos conteúdos da Cultura Corporal, e não mais em evidência, retirando a especificidade da disciplina. Os objetos de conhecimento, dessa maneira, foram grandes auxiliares na organização para que as aulas saíssem de uma esfera estritamente prática e voltada ao movimento. Ao contrário, a forma como os objetos de conhecimento assume o protagonismo, na PCP, confunde e dificulta a prática pedagógica.

De qualquer forma, tanto a educação de modo geral quanto a Educação Física já não são mais as mesmas. É inviável desconsiderar os objetos de conhecimento e os temas contemporâneos propostos, e por isso nunca foi a intenção deste trabalho. No entanto, torná-los mais compreensíveis e executáveis dá a verdadeira utilidade que merecem, pois podem ser de grande relevância à formação dos alunos. Portanto, os professores não se isentam de renovar suas práticas e buscar compreender as temáticas envolvidas por trás dos objetos de conhecimento e temas contemporâneos, pois só dessa forma eles conseguirão ser abordados em sala de aula, e principalmente, em relação com cada conteúdo da cultura corporal aos quais estamos habituados, mas em uma perspectiva ainda muito limitada.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO: Análise das Entrevistas

Neste capítulo, os dados obtidos da realização da entrevista serão apresentados e discutidos, alinhando-se com o referencial teórico do trabalho e seus objetivos.

Com os dados iniciais, coletados antes do início da entrevista, identificamos que o tempo de formação dos professores é de, respectivamente, 16, 11, e 9 anos. Quanto ao tempo de atuação na Rede Pública, temos 14, 10, e 7 anos. E em relação ao tempo de atuação no Ensino Médio, os professores possuem, respectivamente, 6, 10, e 5 anos, dos quais representam integralmente a atuação na escola do Local da Pesquisa. Todos os três professores possuem entre 33 e 43 anos.

Todos os dados foram separados e tratados dentro de cada categoria *a priori*, e assim serão descritos. Para Bardin (2011) toda as “categorias terminais provêm do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca” (no caso, as subcategorias), e complementa que as subcategorias formadas devem seguir qualidades que as classificam como boas, ou se não, ruins, tais como a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, objetividade e fidelidade, e a produtividade. Embasamo-nos nestes critérios para garantir a rigorosidade analítica das entrevistas.

Os resultados apresentam camadas de possibilidades de discussão e ângulos que também compõem a problemática, encontrados a partir da inferência dos dados. “A Inferência não passa de um termo elegante, efeito de moda, para designar a indução, a partir dos fatos.” (Bardin, 2016, p. 85), portanto vai carregar a interpretação, e conseqüentemente a identidade do autor. Ainda assim, a imparcialidade é essencial para a preservação do rigor acadêmico, por isso buscamos sempre manter a harmonia entre estes fatores.

6.1 Primeira categoria: Perspectiva acerca dos novos conteúdos de Educação Física na PCP

A primeira categoria definida *a priori* encontra-se sob o objetivo específico de identificar qual interpretação os professores de Educação Física do Ensino Médio fazem sobre os novos conteúdos da disciplina na PCP da SEDUC-AM. Tomando-a como partida, realizamos a etapa de exploração do material, sendo a categoria que mais gerou unidades de registro, totalizando 22, geradas em cima de frases e expressões que atendessem ao primeiro objetivo específico do estudo. A partir daí também geramos unidades de contexto para cada unidade de registro (Apêndice A), que apresentam a enunciação do professor de forma contextualizada no excerto, a fim de apresentar o sentido textual da codificação.

Então, passando para o início do tratamento dos dados, as unidades de contexto foram agrupadas em 8 subcategorias iniciais, que reuniram as enunciações de mesmo sentido, e direcionadas ao mesmo tema, porém ainda passíveis de maiores reduções.

Após o reagrupamento das subcategorias iniciais, seguindo critérios de categorização como o balizamento, surgiram 4 subcategorias finais, que expressam essencialmente o que se quer saber para esta categoria. Para uma breve descrição e compreensão do que se trata cada uma delas, foi incluída uma coluna de “Conceito”, que já traduz, brevemente, a percepção dos professores sobre os conteúdos de Educação Física presentes na PCP. As quatro subcategorias finais geradas para a primeira categoria foram: Conteúdos “misturados” e abstratos, ligados à contemporaneidade e interdisciplinaridade imposta; Sensação de despreparo devido à dificuldade de encontrar orientação para aplicação prática da PCP; Dificuldade de Identificação e reconhecimento dos conteúdos da Educação Física diante da indefinição de termos na PCP, em relação à conteúdos abordados na formação acadêmica; Grande volume de conteúdo (Apêndice B).

As 4 subcategorias finais representam perspectivas, sentimentos e opiniões da parte dos professores de Educação Física sobre a PCP, as quais serão problematizadas e discutidas uma por uma. É nesta etapa que a Inferência (Bardin, 2016) se fez presente, em cruzamento com as hipóteses, o referencial teórico e a apresentação de outros autores que contribuam com a discussão, fazendo uso de algumas das enunciações. Ficando dessa forma:

Quadro 6: Subcategorias finais geradas na categoria 1

Subcategorias Finais	Conceito	Frequência
Conteúdos misturados à contemporaneidade considerados abstratos e confusos em meio à interdisciplinaridade imposta.	Os conteúdos encontram-se misturados a uma cerca de questões sociais e contemporâneas, que se entrecruzam com as demais áreas do conhecimento, entretanto torna os conteúdos da Educação Física abstratos e confusos para os professores	10
Sensação de despreparo devido à dificuldade de	Sobre os novos conteúdos da EF sente-se um despreparo na aplicação prática devido à dificuldade de encontrar orientação e	

encontrar orientação para aplicação prática da PCP.	suporte para esta aplicação.	5
Dificuldade de Identificação e reconhecimento dos conteúdos da EF diante da indefinição e generalização de termos na PCP, em relação a conteúdos abordados na formação acadêmica	É difícil reconhecer, nos novos conteúdos da EF, conteúdos mais conhecidos pelos professores, e principalmente, abordados na formação acadêmica, tornando aqueles presentes na PCP indefinidos e de difícil identificação da própria área de atuação.	5
Grande volume de conteúdos	Trata do quão grande o volume de novos conteúdos a serem abordados na PCP para a EF	2
Total de Unidades de Registro		22

Fonte: Elaboração Própria.

6.1.1 Conteúdos “misturados” e abstratos, ligados à contemporaneidade e interdisciplinaridade imposta.

Esta subcategoria mostrou-se a mais pertinente, uma vez que seus componentes representaram quase a metade das enunciações voltadas à categoria. Dentro das frequências de aparições, representou 10, das 22 unidades de registro. Dessas, 5 se referem à abstração e diluição dos conteúdos da EF; 3 às temáticas contemporâneas e sociais que confundem o professor; e 2 dizem respeito à mistura de várias áreas do conhecimento dentro do currículo da EF, o que torna confuso seus conteúdos (ver Apêndice B).

Esses resultados corroboram com um ponto bem enfatizado no decorrer deste trabalho, sobre a forma como os conteúdos estão descritos na PCP. Ao retornarmos ao Quadro 2, é evidente a diferença dos termos e núcleos presentes nos conteúdos da Educação Física, entre a proposta antiga, e a nova PCP. Abaixo, excertos das entrevistas que demonstram as maiores inquietações em relação à disposição dos conteúdos:

Hoje eles eles eh... eh... abriram um leque no qual a gente não vê mais esses conteúdos que, que é mais relacionado à nossa área, entendeu? Já é uma coisa mais relativa de... do dia a dia. Da realidade. (P3).

o nosso conteúdo ele foi muito diluído dentro daquelas combinações dessa interdisciplinaridade que eles tanto querem que aconteça, né [...] o que a gente vê hoje nesse novo currículo é algo muito abstrato, na verdade eu acredito que essa é a palavra, é muito abstrato. (P1).

[...] os conteúdos eram mais, vamos colocar aqui, palpável, mais práticos assim ó. Aí agora passou a passaram a ser mais abstrato [...] (P2).

Analisando as falas, nota-se que os professores têm a consciência de que os conteúdos tratam assuntos contemporâneos, voltados para a realidade social. Ao mesmo tempo, os professores comentam que os conteúdos aparentam abstratos e diluídos para sua interpretação, onde o termo “mais palpável” e “mais práticos” referem-se aos antigos conteúdos no sentido de serem, aparentemente, mais executáveis. A partir destas respostas, torna-se essencial compreender os pontos que tornam os novos conteúdos da PCP “abstratos”, e conseqüentemente menos executáveis, mesmo que estes façam relação com “a realidade”.

No capítulo anterior, foram distribuídos dentro das classificações da Cultura Corporal (jogos, lutas, ginásticas, esportes, danças, práticas corporais de aventura) os conteúdos que faziam menção direta à cada prática, ou seja, aqueles em que se poderia visualizar qual conteúdo da Cultura Corporal deveria ser abordado. Estes, no entanto, representaram menos da metade do total dos conteúdos. Portanto, a grande maioria faz menção apenas ao TCT envolvido no conteúdo, e muitas vezes ainda de forma indireta, onde o professor deve fazer a identificação para desenvolvê-lo. Ainda, aqueles classificados nas respectivas práticas corporais também acompanham TCT's, passíveis de diversas interpretações, ou até mesmo, nenhuma.

Voltamos às concepções de ensino da Educação Física e a identificação de algumas destas nos novos conteúdos de Educação Física da PCP, são essas, especialmente, as definidas por Neira (2006) como pós-críticas. Essa conclusão se deve aos aspectos envoltos das práticas corporais dos objetos de conhecimento, sejam elas definidas ou não.

Envolve, agora, questões de reflexões críticas acerca das mídias; da sociedade; da mercantilização esportiva; estereótipos etc.; enquanto, paralelamente, são também atravessados pela transversalidade dos Temas Contemporâneos, que carregam, intrínsecos, a abordagem Cultural da Educação Física, por trazer estas questões de multiculturalidade, meio ambiente, saúde e tecnologia, novamente, de

forma crítica, os quais se desdobram em diversas culturas, possibilitando a reflexão sobre a realidade local e a compreensão e respeito de outras.

Se antes era definida como disciplina escolar responsável pelo ensino de técnicas esportivas, atualmente é considerada componente curricular responsável pelo trato pedagógico de conteúdos culturais. De área que lidava com a aptidão física, rendimento atlético, passa a ser reconhecida como área que aborda os conhecimentos corporais culturais. Antes, buscava justificativa apenas nas Ciências Biológicas, hoje tem-se grande aporte de subsídios teóricos das Ciências Humanas. Nos currículos dos cursos de graduação, se havia predominância das disciplinas biológicas e esportivas, hoje elas convivem com as disciplinas das Ciências Humanas, como a Antropologia, a Sociologia, a História, dentre outras. (DAOLIO, 2005, p. 215).

O autor foi o primeiro a olhar para a área com olhos da antropologia, embasado em autores como Geertz, que explora, na antropologia, o conceito de cultura e seu simbolismo social como uma teia tecida pelo próprio homem, e que, portanto, é passível de disseminação e interpretação. Portanto, a concepção de ensino da abordagem cultural tem o corpo como próprio produtor e disseminador da cultura, em suas diversas manifestações. Também, segundo Lavoura, Botura e Darido (2006), e o próprio Daolio (2005), é uma abordagem que se sobressai por promover uma “concepção estatigráfica” do homem, considerando suas várias camadas de forma unitária, holística.

Corroborando com estas características, Neira (2018) aponta que esta nova concepção acerca da Educação Física se pauta em campos teóricos voltados a educação básica de forma geral. Demonstrando que, de fato, a Educação Física acompanha uma onda de transformações antropológicas que chegam, inclusive, à educação.

Mais recentemente, a área incorporou as análises de outros campos teóricos. Referenciada nos estudos culturais (EC) e no multiculturalismo crítico (MC), uma proposta vem sendo experimentada em todos os segmentos da Educação Básica. Procurando colocar em ação uma política da diferença por meio do reconhecimento da cultura corporal dos vários grupos que coabitam a sociedade, ela prioriza procedimentos democráticos para a definição dos temas e atividades de ensino, além de valorizar experiências de reflexão crítica sobre a ocorrência social das práticas corporais, aprofundando e ampliando os conhecimentos dos alunos mediante o confronto com outras representações e manifestações. (p.9)

Já os antigos conteúdos eram muito mais assertivos em relação aos objetos da cultura corporal que se deveria “executar”, e não continham em sua disposição

aspectos críticos e multiculturais. Neira (2008), em uma pesquisa etnográfica concluiu que o currículo uniforme, que se assemelha ao padrão do currículo anterior, impedia uma reflexão crítica da realidade; voltada para o desempenho individual; e apresentava conteúdos e práticas fragmentadas e sem considerar o contexto de execução, desconsiderando as diferenças pessoais e culturais. Em contrapartida, ao ler os conteúdos dispostos na antiga proposta os professores sabiam exatamente o conteúdo que deveriam aplicar.

Portanto, o ponto inicial não é o desenvolvimento dos conteúdos, mas o que antecede sua execução: a capacidade de ler e interpretar o objeto de conhecimento, para então desenvolvê-lo. Ademais, a relevância da abordagem pós-crítica, ou cultural, da Educação Física, tão bem definidas por autores como Neira, Nunes, Daolio etc., perde sua legitimidade se não for posta em prática, se tornando apenas instrumento para habilidades e competências que sequer são compreendidas, tampouco alcançadas, perpetuando o status da Educação Física em que o conhecimento da área é transformado em estratégia de ensino para se alcançar em determinados comportamentos e atitudes; é colocado num plano secundário; ao mesmo tempo, identifica-se o abandono paulatino de sua especificidade (BELTRÃO, TAFFAREL, TEIXEIRA. 2022, p. 676).

Quanto à Interdisciplinaridade “que eles tanto querem que aconteça” (P1), encontra-se agora explícita pelo fato de os componentes compartilharem, na PCP, das mesmas habilidades e competências, e, portanto, ser comum visualizar nos conteúdos aspectos e menções ligados às artes, língua portuguesa, e até mesmo à língua inglesa, enquanto os próprios conteúdos da Cultura Corporal encontram-se ocultos. Areias (2022), uma das redatoras da PCP, diz ser estabelecido para o Ensino Médio a progressão dos conteúdos do Ensino Fundamental, mas sem fazer menção direta a eles, porém sem desconsiderá-los, ao mesmo tempo em que, de forma contraditória, afirma que a clareza do documento é fundamental e indispensável. “a linguagem deve ser simples e direta, permitindo a compreensão do professor de acordo com aquilo que é esperado que estudante aprenda e desenvolva” (IDEM, 2022, p. 43). Entretanto, de onde deve vir esta clareza se não do próprio documento, ou de orientações que deveriam ser proporcionadas?

Gilioli, Galuch e Sanches (2023) discorrem sobre a interdisciplinaridade promovida pela BNCC por meio das competências, habilidades e itinerários formativos, ocorre que essa proposta demonstra um esvaziamento dos conteúdos

expressos pelos componentes curriculares, justamente os pressupostos das competências e das habilidades, em suma, da própria individualidade e da autonomia (GILIOLI, GALUCH E SANCHES, 2023, p.18).

[...] se fosse... tivesse la só cultura corporal eu ia lá e buscava uma linha de pensamento e seguia ela. Só que não é, ela tá sempre relacionada a alguma outra coisa que não é direcionada assim... é, é cultura corporal ligado a algum tipo de problema social ou algum tipo de relação social, comportamento, de pensamento, então tá sempre ligado a alguma outra coisa que deixa a coisa mais enrolada ainda. (P1).

Ao se queixarem da “mistura” de elementos presentes, e ao mesmo tempo julgarem os conteúdos abstratos e diluídos diante de suas novas condições, infere-se que há o desconhecimento do que envolve os novos conteúdos; a incapacidade de desenvolver os conteúdos a um nível pós-crítico; a dificuldade de relacionar os conteúdos da cultura corporal com estes aspectos; e a dependência a uma proposta que pontue exatamente o que deve ser trabalhado. Além disso, indicar que o ensino médio deve retomar os conteúdos do ensino fundamental, sem mencioná-los, dificulta a relação entre eles e as competências e habilidades previstas, bem como a seleção e a sequência de conteúdos desse componente curricular ao longo do Ensino Médio (GILIOLI, GALUCH E SANCHES, 2023, p.18).

Aqui faz-se necessário discutir a importância e a necessidade de considerar os novos conteúdos para o desenvolvimento da abordagem pós-crítica da Educação Física, vulgo Abordagem Cultural, apesar da negligência na implementação do currículo, que por si só não trata com a devida importância sua aplicação. Ou seja, diversos fatores encontram-se entre a mudança de conteúdos que agora enfatiza uma abordagem pós-crítica e cultural, e a incapacidade profissional de reconhecê-la e pô-la em prática, que vão desde a sua implementação precoce, ausência de apoio e explicação destes conteúdos, e a discrepância em relação ao que foi aprendido na formação inicial e vivenciado ao longo de toda a vida profissional.

Portanto, não seria adequado invalidar os novos conteúdos e as suas possibilidades, uma vez que acompanham mudanças de concepções curriculares que já permeiam há décadas. Seria, de certa forma, um retrocesso colocar os conteúdos da Cultura Corporal em moldes restritos à sua própria natureza (como o voleibol ser apenas o esporte que se conhece e nada mais, por exemplo). Porém, a perda da identidade de um componente curricular não deve ser justificada pela necessidade de

inserção de novas abordagens, principalmente diante de um novo currículo cuja implementação encontra-se displicente de várias maneiras. Logo, a reflexão que fica é a necessidade de tornar “palpável” os novos conteúdos da Educação Física para os professores, incluindo todos os seus elementos pós-críticos e considerando sua potencialidade.

6.1.2 Sensação de despreparo devido à dificuldade de encontrar orientação para aplicação prática da PCP.

Esta subcategoria reflete o despreparo docente frente aos novos conteúdos de Educação Física da PCP. É aqui que comprovamos a hipótese de que os professores estão, de fato, tendo dificuldades em pôr em prática a nova Proposta. A frequência de menções relacionadas à subcategoria corresponde a 5, de 22 unidades de registro da Categoria, onde 2 das falas dizem respeito ao despreparo que desorienta a prática pedagógica, e 3 falas atribuem esse despreparo à dificuldade de encontrar orientação e direcionamento do conteúdo (Apêndice B).

Também, esta, assim como as próximas subcategorias, se relaciona como uma reação em cadeia da grande problemática da implementação do novo currículo, assim como o NEM. A exemplo disso, temos que é evidente surgir um sentimento de despreparo mediante as circunstâncias encontradas na subcategoria anterior. Abaixo algumas enunciações acerca disso:

[...] Então, assim, e as práticas... é muito difícil a gente encontrar práticas relacionado a esse conteúdo que é... que foi implementado pra gente. [...] Então eu, eu particularmente tô bem perdido com relação a... aos conteúdos eh... que estão na nessa grade, né? (P3)

eu acredito que muitos professores ainda não tem ainda essa eh essa questão do preparo para pra trabalhar eh com esses conteúdos assim que, que eles estão propondo no caso né? (P2)

[...] Isso tudo é cultura corporal, só que tu deixa um leque muito aberto. Tu não tem assim um direcionamento daquilo que você pode explorar em cima disso [...] (P1)

Ambos os professores comentam sobre o despreparo em pôr em prática os conteúdos da PCP, e relacionam isso à dificuldade de encontrar um direcionamento sobre a aplicação destes novos conteúdos. Portanto, a discussão aqui pauta-se na necessidade de reversão deste despreparo, e o entendimento do que está por trás do mesmo.

Olhemos novamente para os conteúdos em si, cercados por temas contemporâneos, diante da sua abordagem implicitamente pós-crítica. Reflitamos sobre tudo que é necessário para abordar plenamente estes conteúdos: Primeiro, a compreensão da abordagem que embasa o currículo; segundo o desapego aos conteúdos tradicionais diante do entendimento das novas demandas sociais e educacionais, que envolvem profundamente as ciências humanas; Terceiro, e particularmente o mais importante, a mudança de perspectiva para uma consciência mais crítica da realidade e todas as questões complexas que envolvem a sociedade e a cultura. Este último fator transcende a necessidade, e até mesmo uma orientação pedagógica, pois as formações e materiais didáticos seriam apenas discursos vazios que tratariam sobre temas que, até então, não tinham contato direto com a Educação Física.

Godoi e Borges (2019) afirmam que se os docentes não se convencem da mudança do currículo, isso não afetará suas práticas. Os autores, em seu estudo que mostra a positiva percepção acerca do currículo local mediante a formações realizadas, indica que essa percepção exige prudência, uma vez que isso não garante que esteja havendo a aplicação do currículo. Portanto, até que ponto uma “devida orientação” realmente resolveria o despreparo docente, sem desenvolver nestes o pensamento pós-crítico⁵ da abordagem que envolve a PCP?

Em prática não tem como a gente... a gente ter alguma noção de por exemplo de falar sobre eh... sociedade (...) como uma aula prática claro posso fazer assim... eh... uma atividade de ginástica eles vão fazer um trabalho de alongamento que aí você vai trabalhara multiculturalidade do corpo. Eh pode abranger qualquer parte. Eu posso botar o futebol e ele ta trabalhando o corpo. Posso botar o voleibol e está trabalhando o corpo. Então Fica meio solto, né? (P3)

O excerto acima mostra, pontualmente, uma das maiores preocupações em relação ao despreparo docente diante de um novo currículo. Como já mencionado neste trabalho, a incompreensão do que é proposto pode empurrar a disciplina em direção ao abismo da perpetuação de problemáticas da Educação Física ainda não superada, mas em constante combate por meio dos teóricos que exploram as potencialidades da Educação Física, algumas dessas como a repetição dos conteúdos, hegemonia do esporte etc.

⁵ Pensamento que se alinha à teoria pós-crítica da Educação Física e suas características.

Como o professor quis dizer, a indefinição do conteúdo da Educação Física em meio aos aspectos pós-críticos que estão explícitos no currículo, na intenção de entregar a escolha do conteúdo nas mãos do professor e dos alunos como fala a PCP (2021, p. 54), vai em direção contrária a uma sistematização e uma *base comum*, fazendo com que o professor se apegue ao conteúdo que mais tem afinidade. observa-se a secundarização dos conteúdos da educação física pela BNCC, comprometendo a organização dos conhecimentos sistematizados que caracterizam a área e que têm potencial para possibilitar a compreensão do corpo na sua relação histórico social (GILIOLI, GALUCH E SANCHES, 2023, p.19).

Para que essa orientação de seleção de conteúdos seja adequadamente seguida, grandes mudanças de consciência nos professores seriam necessárias frente às questões contemporâneas que abarcam a sociedade e a Educação Física. Estas mudanças precisam passar por uma evolução das representações das identidades, das competências, dos gestos profissionais e da organização do trabalho pedagógico. (GODOI; BORGES, 2019, p.381)

Apesar de necessitar de uma transformação pessoal, e consequentemente profissional, não seria justo atribuir totalmente aos profissionais a pressão de desenvolverem o pensamento pós-crítico. É necessário compreender suas realidades, e então pensar onde se deve intervir para resolver este problema. Podemos olhar para muitos fatores, desde o longo contato com conteúdos assertivos e “rasos” (em termos críticos e culturais); a característica pessoal de não refletir sobre temas contemporâneos de forma crítica, incluindo a falta de estímulo para o desenvolvimento desta perspectiva, tampouco ser capaz de relacioná-la às possibilidades da Educação Física; Formações iniciais e continuadas pautadas em conteúdos engessados da Educação Física, o que trataremos mais à frente; entre outras coisas.

A discussão desta subcategoria nos dá dicas de como intervir mediante às queixas referentes à falta de orientação e direcionamento para pôr em prática a PCP. Não é suficiente apenas proporcionar formações e materiais que representem este direcionamento, mas, àqueles professores que já estão em atuação deve-se contribuir no desenvolvimento de uma “virada de chave” em direção ao pensamento pós crítico, pois dessa forma o professor se emanciparia da dependência de esclarecimentos de cada um dos novos conteúdos, ao notar que a reflexão é a base para todos eles.

Ademais, seria incoerente querer alcançar a intenção de contribuir significativamente para a formação integral do estudante e a uma nova legitimação da Educação Física, voltada à sua Abordagem Cultural, se o docente mediador deste processo também não possui a concepção necessária para isso. Focar em proporcionar a compreensão para o desenvolvimento dos conteúdos é muito mais conivente com o seu potencial do que traçar caminhos mecânicos e procedimentais para a sua execução, o que não coincidiria com a libertação de fronteiras provenientes de uma abordagem pós-crítica.

6.1.3 Dificuldade de Identificação e reconhecimento dos conteúdos da Educação Física diante da indefinição e generalização de termos na PCP, em relação a conteúdos abordados na formação acadêmica.

Esta subcategoria traz um aspecto muito importante para a nossa discussão: a relação da concepção dos professores de Educação Física sobre os novos conteúdos da disciplina com a sua formação acadêmica, e, portanto, apontar, de forma enfática, uma das maiores negligências na implementação do currículo do NEM. Das 22 unidades de registro, esta categoria apareceu em 5, distribuídas em argumentos que refletem a dificuldade de identificar os conteúdos diante da sua generalização e indefinição (que também relaciona e reafirma as subcategorias anteriores), e a dificuldade de encontrar, no novo currículo, conteúdos familiarizados com a formação inicial.

a gente não encontra mais disciplinas como futebol, de metodologias de futebol, basquete, voleibol, a parte desportiva em geral ficou muito misturado [...] dentro do que a gente teve de formação, tá bem distante. Porque aquilo que eu falei, na faculdade, na vida acadêmica, nós temos aí metodologias de vários... vários esportes. Temos metodologias de trabalhos voltados ao desenvolvimento motor, voltado ao desenvolvimento, desenvolvimento cognitivo, né? Metodologias falando da fisiologia. (P1)

a gente tenta passar, a gente tenta criar algumas coisas, mas tá bem distante do que tá do... da nossa, do nosso curso mesmo. (P3)

As falas dos professores acusam a disparidade entre o que abordaram na formação inicial, e o que devem pôr em prática agora. Além disso, nos mostra que a formação teve uma base esportivista, biologicista e desenvolvimentista. Ou seja, pautada em uma abordagem não-crítica.

Darido e Rosário (2005) investigaram professores experientes em sua pesquisa, e verificaram que, além de esportes e jogos serem os conteúdos dominantes em suas aulas, também apresentam dificuldades em lidar com conteúdos diversificados. Diante disso, fica comprovado, e evidente, a razão pela qual os professores sentem-se despreparados em lidar com os novos conteúdos, especialmente de forma crítica e reflexiva, ao invés de repulsiva.

Torna-se quase um paradoxo que os profissionais mais experientes possuam a maior dificuldade em desenvolver sua própria área de conhecimento, Nunes e Rúbio (2008) sugerem que os professores considerem que o conjunto de produções científicas e relações sociais são o que contribuem para novas concepções didáticas que prevalecem sobre as demais, inclusive em prol de lutas sociais. Bracht (2003, apud Nunes e Rubio, 2008) afirma, acerca disso, que os significados e sentidos relacionados aos novos campos da Educação Física possuem características diferentes dos anteriores ao fundamentar-se em um universo simbólico, e por isso não é possível restringir estes conceitos apenas no conceito limitado em que é reconhecida a Educação Física, inclusive pelos próprios professores da área.

tem alguns conteúdos que a gente tem assim dificuldade, que às vezes tem palavra muito técnica que não dá, que a pessoa tem que ir atrás mesmo pra poder, né? Compreendê-la, né? Entendê-las e poder aplicar, poder fazer uma.. uma questão.. uma associação, né? (P2)

já leva um tempo pra ti achar o que que é teu e não é teu. E quando tu acha que tá escrito que é teu nem parece que é teu. Tendeu? É essa que é a grande dificuldade. (P1)

Os excertos acima nos apresentam, também, a dificuldade em relação aos termos presentes nos conteúdos. A não familiarização com expressões e palavras e remetem à uma maior complexidade, principalmente dentro da Educação Física, mostram o quão acrítica pode ter sido a formação inicial destes professores. Infere-se que teorias críticas e pós-críticas estiveram bem distantes do que foi ensinado sobre a disciplina e seus significados.

Concordamos com Souza, Cassimiro e Barros (2022) ao afirmarem que é imprescindível compreender o contexto pessoal e social da formação dos professores. Além disso, o professor dotado de mera informação já estaria superado, e portanto, convém situar sob novos paradigmas a formação e o ofício do professor (CHARLOT,

2020, apud SOUZA, CASSIMIRO E BARROS, 2022, p. 5). Acontece, que os professores, evidentemente, ainda não desenvolveram esta consciência, tanto em relação ao novo paradigma da Educação Física, quanto em relação à própria realidade e suas mudanças sociais.

A questão do “quando tu acha que tá escrito que é teu nem parece que é teu” indica claramente a percepção de não pertencimento de temas mais complexos à disciplina da Educação Física, limitando-a a um aspecto estritamente prático e operacional. Passamos por um momento análogo à transição da Educação Física exclusivamente esportivista/tecnicista, para a introdução das primeiras abordagens, mesmo que não críticas, pois os professores, naquele momento, tudo o que tinham em seu conhecimento teórico era voltado à primeira condição, e talvez a comodidade de continuar fazendo o que já se sabe foi o que, naquele momento, começou a perpetuar a hegemonia do esporte. É preciso olhar a Educação Física com outros olhos, com olhos culturais e antropológicos. Concordamos, abaixo, com Daolio (2005):

Ora, se olha com óculos biológicos para o ser humano, enxerga-se primeiramente as semelhanças físicas entre os indivíduos. Qualquer ser humano do mundo possui a mesma constituição biológica, que o torna humano. Contudo, se se olha com lentes das Ciências Humanas, enxerga-se as diferenças culturais, sociais e individuais. Todo ser humano é diferente de outro, quer seja em termos culturais ou em termos individuais. (DAOLIO, 2005, p. 222).

Portanto, trocar a lente biológica da Educação Física é o primeiro passo para abrir uma porta de potencialidades quanto à transformação do indivíduo e da sociedade, considerando a diversidade cultural, e então reproduzir e construir novas culturas por meio do corpo. Ver além da biologia comum à maioria das pessoas faz enxergar as nuances não percebidas no outro, e a partir daí se constrói o compartilhamento e a reflexão destas diferenças, valorizando-as em uma perspectiva corporal.

Uma importante crítica se faz aqui, pois dentro de uma intenção evidentemente neoliberal da implementação do NEM, como já comentado muitas vezes, não houve o cuidado, ou sequer a preocupação com aqueles que passaram por uma formação muito distante do que é proposto. A implementação seguiu o que

Borges e Godoi (2019) classificam como *top-down*⁶, atropelando muitos alicerces essenciais para o seu sucesso. Este fato coincide com o que Souza, Cassimiro e Barros (2022) afirmam sobre a formação dos professores ao longo da história nunca ter havido uma preocupação, tampouco a realização de um projeto político que se vinculasse às reais necessidades educacionais do povo (IDEM, 2022, p. 8).

Realmente, podemos acompanhar isso com a constatação de que os professores continuam presos à Educação Física do século XX, mesmo tendo suas formações no século XXI, mesmo após a inserção dos estudos culturais e multiculturalismo crítico na Educação Física. Isso evidencia que, dentre outros aspectos, adentramos o novo século e milênio com um atraso expressivo no atendimento de demandas diversas relacionadas à escolarização básica, se comparado a outros países (SOUZA, CASSIMIRO E BARROS, 2022, p. 9).

Retomando o que foi discutido na subcategoria anterior, uma vez que estão todas entrelaçadas, faz-se essencial que o próprio docente desenvolva em si mesmo o pensamento pós-crítico, antes de desenvolvê-lo nos conteúdos da Cultura Corporal. O currículo cultural promove entrecruzamentos culturais e superação de processos discriminatórios pela reflexão crítica e multicultural do professor (NEIRA, 2011, p.196). Para isso, o professor precisa de uma grande iniciativa que o retire da zona de conforto, o que está diretamente ligado ao interesse em se envolver com as teorias por trás dos novos conteúdos. Entretanto, transferir a total responsabilidade para o professor seria desconsiderar o papel do Estado (que implementa o currículo) e dos centros de formação inicial, dentro desse processo.

Entretanto, o discurso voltado para evolução das habilidades e competências, desconsidera a realidade concreta da educação pública, onde professores atualmente se encontram extremamente precarizados (psicologicamente, fisicamente, financeiramente), além dos ambientes escolares, que se deparam carentes de estrutura e condições para o trabalho pedagógico. (GOMES E SOUZA, 2021, p.683).

O Ensino Superior, antes de qualquer mudança a nível básico, deveria ser o primeiro a sofrer reformulações, como era a ideia inicial, mencionada por Alves (2014, p.10), mas apenas no final de 2018, é publicada a Resolução 06/2018 (DCN-EF) que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação em

⁶ Que nasce em um sentido “de cima pra baixo”. Ao contrário.

EF (BRASIL, 2018b), incidindo na formação inicial dos futuros docentes da área (GOMES E SOUZA, 2021, p. 859). O “*delay*” que isso vai causar na Educação é imensurável, e apenas reafirma que a urgência pelos interesses mercadológicos por meio da formação dos alunos supera a necessidade de um investimento em um avanço real da educação.

Além disso, o currículo formativo deve acompanhar as mudanças na sociedade, o que considera formar profissionais capazes de questionar, analisar, e refletir sobre questões contemporâneas complexas, e por vezes polêmicas, envolvendo a cultura e outros aspectos sociais. Em suma, deve ser o primeiro estímulo a desenvolver nos futuros professores o senso crítico e a libertação de um currículo fechado e reducionista para a Educação Física, de forma que não apenas promova este desenvolvimento, mas “desbloqueie” no futuro professor a necessidade e iminência da renovação dos currículos e conteúdos, enquanto acompanham o desenvolvimento natural da sociedade frente a diversas questões humanas, e por isso a constante necessidade de buscar novos conhecimentos que possam ajudar a constituir uma boa prática pedagógica, apesar das variáveis que podem comprometê-la. Dessa forma, não ficam refém de uma formação acadêmica temporal e limitante.

Precisamos adquirir habilidades necessárias para participar da construção do novo, ou então, nos resignarmos a uma vida de dependência (...) formação de professores para o perfil do aluno do século XXI, deve estar em consonância com o entendimento que identifica que a realização de uma sociedade, de fato, democrática, não se relaciona apenas com a propostas de políticas públicas, antes disso, é necessário considerar que ela parte da formação de sujeitos democráticos. SOUZA, CASSIMIRO E BARROS (2022, p. 14).

Quanto à responsabilidade do Estado, o qual impôs uma nova Proposta Curricular em enquadramento com a BNCC e o NEM, entra em intervir nos profissionais já atuantes, mediante o senso e a compreensão de questões que envolvem a discrepância entre novos conteúdos e abordagens e a formação inicial dos professores.

Também, em ser o estímulo necessário para desenvolver no professor que já atua nesta implementação impositiva, por meio de formações continuadas e materiais didáticos que, da mesma forma, fosse capaz de desenvolver no professor o pensamento pós-crítico, e emancipá-lo da necessidade de um currículo fechado e reducionista para manter-se capaz de desenvolver conteúdos da Educação Física

com novas abordagens. Enquanto, na realidade, a concepção idealista das sucessivas propostas, incube/responsabiliza, unilateralmente, os docentes a tarefa de construírem mudanças qualitativas para a aprendizagem dos alunos, desconsiderando o cenário socioeconômico que implica diretamente na realidade escolar (GOMES E SOUZA, 2021, p. 863).

É importante ressaltar que são muitos os fatores desfavoráveis à implementação “forçada” do Novo Ensino Médio, a qual foi precoce e mal-intencionada, mas não desnecessária, pois é essencial que os currículos acompanhem os estudos e melhorias voltadas para esse contexto, bem como desenvolvimentos sociais em preocupação a diferentes temas. Parafraseando Neira (2011), “dada a importância do compromisso de formar identidades culturais democráticas e atender à diversidade cultural da sociedade, são bem-vindos todos os currículos que rompam com a tradição da área (elitista, excludente, classificatória e monocultural)” (p.197).

Entretanto, a série de displicências domina o processo de implementação e atropela muitos fatores essenciais e indispensáveis para um currículo que realmente se apropria de abordagens pós-críticas e verdadeiras mudanças na sociedade: como a preocupação com a base da implementação (os docentes e sua formação); o investimento em produção de materiais didáticos de apoio, em conjunto com formações iniciadas; a promoção de melhores condições profissionais e estruturais; o foco verdadeiro na equidade de ensino.

6.1.4 Grande volume de conteúdo

Nesta subcategoria, um novo aspecto apresenta-se como dificultador da implementação da PCP, bem como representa mais uma perspectiva acerca dos novos conteúdos da Educação Física: a grande quantidade de conteúdos apresentados. A frequência de aparição desta subcategoria resumiu-se em 2 das unidades de registro.

Esse fator não se misturou às outras subcategorias pois aponta uma característica heterogênea das demais, e, portanto, merece atenção individual nesta discussão, pois acrescenta, nas anteriores, mais uma camada de dificuldade e percepção acerca da PCP, como expresso nas falas abaixo:

[...] são muitos, muitos mesmo, muitos, são muitos... é muita coisa esse novo... o... a Gama de informação que tá dentro desse planejamento é muito grande. (P1)

[...] isso tem que ser uma... eh... como é uma transição tem que ser, né, paulatinamente, vamos colocar aqui, né? Entendeu? Pra poder atingir né? Que é muita coisa o que tá lá, tem muita mesmo. (P2)

Além das opiniões e dificuldades referentes aos novos conteúdos apresentadas nas subcategorias anteriores, o volume de conteúdos é uma coisa que difere muito dos antigos conteúdos. Utilizando os conteúdos da 1ª série como exemplo, enquanto o antigo currículo possuía um total de 17 conteúdos, distribuídos nos 4 bimestres, o novo currículo possui 36 objetos de conhecimento. Ao ligar esse fato com as problemáticas já citadas, como a incapacidade de identificação, a abstração e diluição dos conteúdos da Educação Física, temos, para os professores, um grande volume do que representa “nada” para eles, acabando por repelir ainda mais sua execução. Soma-se como mais um fator não habituado pelos professores que devem pôr em prática os novos conteúdos.

Além disso, a redução da carga-horária da disciplina problematiza ainda mais esta situação. Visto que já seria difícil a aplicação do dobro de conteúdos, incompreendidos pelos professores, mesmo se a carga-horária da disciplina não houvesse sido comprometida. Imagina-se, então, o dobro de conteúdos dentro da metade do tempo antes disponível.

Abaixo, verificamos um excerto que coloca a Educação Física em uma situação de exigência maior do que a importância que lhe é dada na prática, uma vez que se cobra a ampliação a partir da oportunidade de ações no espaço escolar, onde, na realidade, temos a redução de tempo e oportunidade para isso.

A ação pedagógica deve ampliar e consolidar os conhecimentos advindos dos anos anteriores (...) para tanto, é necessário oportunizar ações no espaço escolar que possibilitem a redemocratização da prática por meio do reconhecimento do real papel da Educação Física escolar para o corpo social. (AMAZONAS, 2021, p. 55).

No capítulo anterior, ao longo da aproximação dos conteúdos da PCP com os conteúdos da Cultura Corporal, verificamos que o planejamento de uma aula de Educação Física a partir do novo currículo nos leva, naturalmente, a atribuir mais de um objeto de conhecimento disponível à tematização da prática corporal, apesar de

não estar claro na PCP, que defende a “livre” escolha dos conteúdos do currículo. Porém, essa consciência só foi alcançada com a compreensão de todos os aspectos que envolvem os novos conteúdos ao longo da pesquisa, o que precisa chegar para todos os professores.

Os objetivos de aprendizagem, devem, por conseguinte, considerar a atual estrutura curricular, não havendo hierarquia para a experimentação do detalhamento dos objetos de conhecimentos, tampouco não há ordem para o desenvolvimento das habilidades previstas a cada bimestre. (AMAZONAS, 2021, p. 55).

Em nossa concepção, o “amontoado” de conteúdos propostos tentou abarcar ao máximo as questões de cunho pós-crítico (social, étnico, estereótipos, gênero etc.), a fim de que os professores visualizassem as diversas possibilidades. Entretanto, o que tentou legitimar a disciplina, no Novo Ensino Médio, acabou retirando sua identidade em meio a objetos de conhecimento que os professores não possuem compreensão ou capacidade de execução. Nascimento (2018) nos representa muito bem em sua fala:

Não encontram legitimidade no campo da Educação Física somente ou prioritariamente quando se tematizam “questões sociais” a partir das práticas corporais. Embora tematizar questões de gênero, desigualdade, etnia, injustiças, valores, padrões estéticos etc. seja parte indissociável dos conteúdos de ensino das atividades da cultura corporal, elas não são objetos de ensino da Educação Física. (p. 684)

Em contrapartida, reconhecemos que a inserção dessas questões é essencial para os conteúdos da Educação Física, pois só assim há possibilidade de transformá-la frente às concepções já instituídas e perpetuadas dentro da escola, especialmente no que diz respeito à sua contribuição para a formação do aluno, o que sabemos ser incompatível com sua verdadeira potencialidade. Portanto,

(...) se quisermos corresponder às demandas da contemporaneidade e adotar inclusão, justiça, diálogo, reconhecimento, diferença e equidade como princípios pedagógicos da Educação Física, temos que romper com o continuísmo que asfixia o componente, adotar a cultura corporal como objeto de estudo e desenvolver currículos multiculturalmente orientados. (BRACHT, 2007; NEIRA, 2011 apud NEIRA 2018 p. 198).

O que é preciso é encontrar o “caminho do meio” neste percurso crucial para a Educação Física, onde seus objetos de estudos não sejam deslegitimados e

ocultados por temas de grande relevância, mas que se apresentam desconexos com os conteúdos já familiarizados pelos docentes. A compreensão destes acerca de como desenvolver importantes aspectos contemporâneos por meio dos conteúdos da Cultura Corporal demonstraria, primeiramente, que o esperado em termos pós-críticos do aluno teria alcançado, antes de tudo, a consciência do professor. Consequentemente, seria desnecessária a dobra inconsciente da quantidade de conteúdos que tenta promover, a todo custo, os temas envolvidos apesar do menor suporte ao professor.

O aumento dobrado de conteúdos, a incompreensão do que está sendo proposto, a dificuldade de identificação de conteúdos familiares, a falta de direcionamento do que se pretende trabalhar, somados à zona de conforto em que os profissionais se encontram, sem o devido estímulo para sua saída, resultam no combo ideal para o abandono pedagógico, ou simplesmente na indiferença frente ao novo currículo.

6.2 SEGUNDA CATEGORIA: DISPONIBILIZAÇÃO DE FORMAÇÕES E MATERIAIS DE APOIO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA PCP

Mediante todas as opiniões que os professores possuem em relação aos novos conteúdos de Educação Física da PCP, este capítulo visa responder, por meio destes professores, o nosso segundo objetivo específico, de verificar se a Secretaria de Estadual de Educação do Amazonas proporcionou formações continuadas e materiais de apoio sobre a aplicação da Proposta Curricular e Pedagógica da Secretaria de educação do Amazonas aos professores de Educação Física do Ensino Médio

Como pesquisadora e professora inserida no problema da pesquisa, vivencio a dificuldade em encontrar e participar destes suportes, e por isso uma das hipóteses que surgiram para este estudo foi a de que simplesmente não houve disponibilização destes materiais e/ou formações voltados especificamente para a Educação Física.

Para essa categoria foram geradas 10 unidades de registro, gerando três subcategorias iniciais, condensadas em duas subcategorias finais: Formações continuadas para a implementação da PCP e Materiais didáticos para o auxílio do planejamento pedagógico da PCP.

Quadro 7: Subcategorias finais geradas na categoria 2

Subcategorias finais	Conceito	Frequência
Formações continuadas para a implementação da PCP	Há escassez ou insuficiência de formação, seja continuada ou informativa, sobre as questões epistemológicas que envolvem a PCP e a ideia por trás dos novos conteúdos ou a forma como estão dispostos	5
Materiais Didáticos para o auxílio do planejamento pedagógico da PCP	A ausência de materiais didáticos de apoio dificulta o planejamento das aulas em relação aos conteúdos propostos. Recentemente, começaram a ser produzidos, ainda restando muito para ser finalizado.	5
	Total de unidades de registro	10

Fonte: Elaboração Própria

6.2.1 Formações continuadas para a implementação da PCP

A subcategoria voltada para Formação foi tão pertinente quanto à voltada para materiais didáticos, aparecendo em 5 das unidades de registro, o que corresponde à metade destas, e as quais foram surgindo tanto diante de perguntas direcionadas, quanto ao longo de toda a entrevista, o que se mostrou um tópico de verdadeiro incômodo aos professores, em respeito à implementação da PCP.

Dos três professores, dois afirmaram que nunca receberam treinamento, formação, ou qualquer orientação, tanto sobre a própria PCP, quanto ao desenvolvimento dos conteúdos de Educação Física. As falas atribuem aos professores, mais uma vez, a sensação de estar “perdido” devido à falta de orientação. Além disso, mostra a necessidade de compreender o que está por trás da proposta; como foi pensada; sua epistemologia e funcionamento, conforme mostram os excertos abaixo:

não tem uma devida orientação de que forma esses conteúdos deviam ser aplicados [...] eu pelo menos eu não recebi treinamento nenhum sobre esse novo currículo, né, como ele deveria ser aplicado, explicando como ele funciona, o que foi pensado, como foi pensado pra se desenvolver esse novo currículo. (P1)

a gente tá meio perdido porque a gente não teve nenhuma... nenhuma... como vamo dizer, nenhum curso falando. Informação, falando sobre essa... esse currículo, né (P3)

O segundo professor entrevistado afirmou ter conhecimento de formações que ocorreram para a implementação do Novo Ensino Médio, entretanto, foram apenas online, e com conteúdos destoantes dos objetos de conhecimento da Educação Física.

as formações que tiveram foram bem eh... assim... mais eh comé que eu posso dizer? On-line né? Que tiveram né? Entendeu? E muitas delas eu acredito que o pessoal não teve assim eh como acompanhar bem porque né dividir o tempo assim, muita gente não tem, né? (P2)

(...) Como tá colocado acredito que não, né? Pelo que eu vi, não assim entendeu? Porque até pelo tempo não tem como, né? Pelo tempo que não teve como abordar tudo isso aí em curto tempo assim, né (P2)

Ou seja, aparentemente não houve o foco em orientar as mudanças dentro de cada componente curricular. Além disso, a questão do tempo de implementação também foi uma queixa feita, novamente ligada à quantidade de conteúdos propostos.

Em suma, de acordo com os relatos, as formações foram escassas, a ponto de não atingirem todos os professores, visto que pelo menos um afirmou que houve formações em relação à implementação. Entretanto, no que diz respeito à especificidade da Educação Física e a forma de aplicação dos objetos de conhecimento, não houve ações formativas. Tudo isso, como já exposto, coloca os professores em uma posição de despreparo e desorientação.

É essencial que os professores desenvolvam, por si próprios, a busca pela constante renovação pedagógica. A falta de formação e suporte na implementação dos novos conteúdos da Educação Física reforça a necessidade de libertação de uma certa “dependência” pedagógica. Entretanto, não apenas é um direito do professor como atuante de uma realidade dinâmica que é a educação, portanto constantemente sua prática deve estar em manutenção, como é um dever do Estado providenciar estes meios.

Apesar disso, os professores não devem esperar nas formações a solução de todas as complexidades que envolvem as novas questões contemporâneas da educação. Saviani (2001, apud Bagatini e Souza, 2019) afirma que a Formação

Continuada não deve se restringir à resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação. (BAGATINI E SOUZA, 2019, p. 6).

Portanto, mais do que dar suporte e esclarecimentos aos professores já atuantes neste momento da implementação do Novo Ensino Médio, as formações continuadas devem, assim como as iniciais, desenvolver no professor o pensamento pós-crítico, e plantar a consciência da potencialidade que a Educação Física possui em seu contexto cultural, assim como a capacidade de fazer uso dela.

Godoi e Borges (2019) trazem importantes contribuições com a sua pesquisa, a qual verificou, através de vários outros estudos, a relação de professores com implementações de novos currículos ao longo de vários países: Em Hong Kong, um programa de formação continuada em apoio à implementação do novo currículo mostrou-se eficaz, uma vez que os professores afirmaram ser essencial a formação para a execução e desenvolvimento profissional, além de demonstrarem maior adaptabilidade à mudança; Na China, a pesquisa acerca de um novo currículo demonstrou que os professores apontaram vários fatores que dificultam sua implementação, como a falta de condições necessárias. Além disso, o novo currículo exigia uma “maior polivalência” em suas práticas, portanto era essencial o alinhamento com formações continuadas. (HA et. al, 2004; JIN, 2013; apud GODOI E BORGES, 2019, p. 282-383). Nos dois estudos visualizados podemos verificar o contraste causado pela presença e ausência da formação continuada mediante a implementação de um currículo novo. Infelizmente, estamos vivenciando o exemplo negativo, que resulta em dificuldades e displicências profissionais.

Esses professores já estão perdidos no Novo Ensino Médio em meio à sua própria área de atuação, e se não houve formações direcionadas para ajudar os profissionais de cada componente anteriormente à imposição da Reforma, que haja agora, no seu início, como uma forma de intervenção sobre o que parece um fracasso iminente desta Proposta, uma vez que seus principais agentes são incapazes de fazer uso dela.

Apesar de a intenção inicial deste trabalho não ser gerar uma formação sobre os novos objetos de conhecimento, a ideia é produzir elementos iniciais para que se desenvolva uma, posteriormente ao Produto Educacional aqui gerado.

6.2.2 Materiais didáticos para o auxílio do planejamento pedagógico da PCP

Em complemento à subcategoria anterior, os materiais didáticos também são parte dos suportes que poderiam ter sido oferecidos para ajudar os professores de Educação Física a pôr em prática os objetos de conhecimento da PCP. Enquanto as formações poderiam trazer informações pontuais, que contribuíssem para a compreensão dos conteúdos, abordagens envolvidas, e aplicação, os materiais didáticos podem ser o companheiro cotidiano do planejamento profissional, trazendo propostas de implementação e planos de aula, além de exemplos de execução dos novos objetos de conhecimento da Educação Física.

Em relação à essa providência por meio da Secretaria de Educação, a frequência de menções relacionadas correspondeu a 5 das unidades de registro. Isso demonstra um equilíbrio entre os maiores anseios dos professores neste momento de implementação, que são, basicamente, o que deveria ser apresentado.

Dois professores, que também negaram a existência de formações continuadas, também afirmaram desconhecer qualquer material de apoio ou livro que ajude na execução dos novos conteúdos, conforme abaixo:

Material didático é um sonho que eu cultivo há muito tempo, sobre um dia eu receber um livro de educação física vindo da Semed ou da Seduc, vindo da secretaria, um, tipo, pra orientar, não existe, nunca houve (...) porque cê não consegue, assim... a gente não tem livro pra nada disso, né (P1)

Não achei nenhum tipo de material relacionado aos conteúdos, eh... propostos. Não vi. eu tive que inventar, inventar algumas coisas pra passar em aula teórica. Entendeu? (P3)

Além de informações sobre não haver material didático para contribuir na execução dos conteúdos da Educação Física, os professores trazem informações que podem somar à visualização do atual cenário da disciplina na Secretarias de Educação, como a escassez os materiais didáticos mesmo antes do Novo Ensino Médio e a PCP, e não apenas na Secretaria Estadual de Educação.

De fato, antes do Novo Ensino Médio aglutinar os componentes curriculares em áreas do conhecimento, e em cima disso, as Secretarias produzirem materiais didáticos para cada área, cada componente possuía materiais didáticos específicos, percorrendo sobre seus conteúdos programáticos e orientações pedagógicas. Exceto a Educação Física.

Rodrigues e Darido (2011) falam sobre fatores que contribuem para essa ausência de atenção à construção de materiais didáticos para a disciplina, que vão desde fatores globais como críticas em relação a livros didáticos, a questões específicas da Educação Física, como sua tradição ligada ao “saber fazer”, da realização dos movimentos, da vivência e experimentação das brincadeiras, dos jogos e dos esportes, tais características tornaram difícil estruturar esse material, assim como conceber sua aceitação junto aos docentes e mesmo ao mercado editorial (RODRIGUES E DARIDO, 2011, p. 51).

Além disso, é como se a produção acadêmica voltada aos novos campos da Educação Física não estivessem, ainda, alcançando o chão da sala de aula de forma prática. E por outro lado, a dificuldade que os professores possuem em sair da zona de conforto e buscarem a melhora da própria prática é algo que soma ao prejuízo pedagógico da área.

A própria BNCC, que deveria servir como base, é repleta de conteúdos vazios, apresentados em uma gramática bem elaborada e epistemologicamente voltada à pós-criticidade que acompanha o desenvolvimento de currículos e da sociedade. Porém, apesar de bem “revestido”, não é prático para a Educação Física e à forma de lhe apresentar realmente relevante.

o fato de um documento que traça uma base comum para o currículo nacional dedicar apenas duas de suas seiscentas páginas à discussão sobre o que deve ser ensinado, quando deve ser ensinado, por que deve ser ensinado e como devem ser ensinados os conteúdos afetos à Educação Física no Ensino Médio é, no mínimo, motivo de atenção e de necessidade de buscarmos elementos para o seu entendimento. (GILIOLI, GALUCH, SANCHEZ, 2023, p.16).

Ao verificar a ausência de materiais didáticos para a Educação Física, e analisando a PCP dentro do componente, podemos inferir que a falta de interesse da Secretaria em apoiar a prática pedagógica por meio de materiais continua, apesar de o discurso estar mais “bonito” para a Educação Física nos documentos locais como o RCA e a PCP, embora ambas sejam tão vazias em cunho prático (executável) quanto a BNCC.

A fala do professor P3 traz um preocupante alerta ao relatar que “inventa coisas” em suas aulas, com o detalhe de que faz isso para passar em aulas teóricas. Isso remete à questão da difícil compreensão e manipulação dos conteúdos, e, portanto, a incapacidade de tirá-los do “abstrato” para o real, ou no caso, o prático.

Pois, definitivamente, não é como desenvolver os conteúdos da Cultura Corporal tal qual estamos acostumados, visto que agora há, não só o envolvimento, mas a ênfase em conteúdos relacionados às ciências humanas e sociais dentro da Educação Física.

O estudo de Godoi e Borges (2019) mostrou que o currículo pesquisado em questão no trabalho é utilizado por cerca de 3/4 dos professores, os quais admitiram fazer adaptações nos conteúdos; na mesma pesquisa, o estudo de Curtner-Smith (1999 apud Godoi e Borges, 2019) também foi mencionado, pois apontou que os professores de Educação Física recriam e modificam o currículo de acordo com a sua interpretação. Portanto, o que descobrimos na nossa pesquisa corrobora com as atitudes verificadas por professores, quando estes não têm a devida concepção do currículo implementado.

O professor P2 trouxe uma informação adicional à questão, além de afirmar também que não houve a disponibilização de materiais didáticos para os novos conteúdos da Educação Física, relatou que este cenário tem mudado com o recente início à elaboração de materiais didáticos voltados para a disciplina e seus objetos de conhecimento na PCP.

Na escola, na escola, não, agora que tá... que começaram, né? Ah desenvolver ou então a disponibilizar vamos colocar assim né? Disponibilizar né? Ultimamente agora, recentemente agora. Faz umas duas semanas... é umas duas semanas aí que começou né, a questão é... uma disponibilização do material. (P2)

Apesar de ser uma boa notícia e um primeiro passo necessário que foi dado pela Secretaria, o fato de dois, dos três professores, ainda não terem conhecimento destes materiais que estão sendo recentemente elaborados, nos faz questionar a abrangência que estão tendo, ou até mesmo a relevância, e esperar que este seja apenas uma parte do processo de aproximação do professor com os objetos de conhecimento, em conjunto com formações. Ademais, buscar mais afundo este material não é o ponto deste trabalho, mas sim apresentar que, ao menos um material de apoio já está sendo elaborado, e principalmente, contribuir para uma maior riqueza e variedade de materiais de apoio ao professor de Educação Física.

Mesmo que a produção de materiais didáticos seja essencial para a compreensão e planejamento das aulas com novos objetos de conhecimento, é importante que aqueles que se dediquem a produzi-los, como o nosso trabalho, não

alimente as críticas recorrentes referentes a livros e materiais didáticos, que Darido et. al (2010) descreve como contendo conhecimentos acabados e sem questionamento.

Por fim, a questão de que os livros didáticos não conseguem oferecer toda a informação necessária para garantir uma comparação, mesmo com a grande quantidade de informação que contêm. Desse modo, a seleção de informações transforma em determinante aquilo que é exposto, em detrimento do que foi deixado de lado. Outro ponto questionado é o impedimento da formação crítica dos alunos, já que os livros não favorecem a comparação entre a realidade e o ensino escolar e impedem o desenvolvimento de propostas mais próximas do contexto e experiências dos alunos. (DARIDO et. al. p. 453)

As críticas colocadas acima pelos autores são pertinentes a serem consideradas na produção de um material didático. É claro que seria inviável depositar toda a informação que diz respeito a todos os objetos de conhecimento de Educação Física da PCP, porém, não pensamos que deva ser assim.

Consequentemente, a seleção de conteúdos para o material considera apenas parte do todo, mas a escolha deve ser feita da forma que melhor envolva a contribuição que o autor tenha a entregar no material, e que o docente que fará uso compreenda o uso de abordagens contemporâneas em articulação com os conteúdos da cultura corporal, e a partir daí, seja capaz de atribuir a sua compreensão no desenvolvimento de todos os conteúdos, mesmo que não estejam presentes no material.

O aspecto de formação da criticidade no aluno parte da consequência da compreensão do material. Do contrário o próprio professor estaria desconsiderando seu conteúdo. Para isso, abrem-se caminhos de investigação futura sobre a forma que os professores continuam a lidar com os novos objetos de conhecimento, mesmo com materiais didáticos que venham a surgir, incluindo o proveniente desta pesquisa.

Os materiais didáticos jamais poderiam substituir ou se sobrepor às informações capazes de serem proporcionadas através de uma formação continuada específica à Educação Física na PCP. Entretanto, um material bem elaborado pode ser a base de uma boa formação, trazer elementos essenciais para que suas informações sejam mantidas, sempre revisitadas pelos professores, quando precisarem, e servir de inspiração e ideias para novas práticas pedagógicas,

uma vez que o material didático não deve ser uma “receita de bolo”, mas o apoio necessário para que o professor desenvolva suas próprias práticas de forma independente, porém embasadas em aspectos fundamentais da disciplina.

6.3 TERCEIRA CATEGORIA: CONTRIBUIÇÕES NECESSÁRIAS PARA A COMPREENSÃO E EXECUÇÃO DOS CONTEÚDOS DA PCP

A terceira e última categoria buscou ouvir dos professores o que, na opinião deles, poderia ajudar da melhor forma na compreensão e execução dos objetos de conhecimento. Apesar de já termos boa parte desses anseios inseridos nas categorias anteriores, esta categoria nasce não só com o intuito de contribuir para a composição do Produto Educacional, mas para traçar caminhos futuros essenciais, e de forma democrática, que atenda realmente as necessidades dos professores de Educação Física, em prol da legitimação da própria disciplina. Esses fatores nos ajudam a cumprir o terceiro e último objetivo específico deste estudo: Elaborar um produto educacional que possibilite a melhor integração prática entre objetos de conhecimento da Proposta Curricular e Pedagógica da Secretaria de educação do Amazonas aos conteúdos da Cultura Corporal do movimento.

Quadro 8: Subcategorias finais geradas na categoria 3

Subcategoria Final	Conceito	Frequência
Formações presenciais e Materiais Didáticos que tratem diretamente da aplicação, funcionamento, e abordagem dos conteúdos da EF.	Formações continuadas que ensinassem especificamente sobre a aplicação dos conteúdos de EF da PCP e suas intenções metodológicas, em conjunto com materiais didáticos que traduzissem os conteúdos da EF e seu funcionamento com os conteúdos já conhecidos, esclarecendo a abordagem envolvida e sua forma de implementação.	4
		4
	Total de Unidades de Registro:	8

Fonte: Elaboração Própria

Esta categoria gerou 8 unidades de registro, condensadas em subcategorias iniciais e intermediárias, reduzidas a uma única categoria final, chamada “Formações presenciais e Materiais Didáticos que tratem diretamente da aplicação,

funcionamento, e abordagem dos conteúdos da EF”, nos trazendo, nas falas dos professores, detalhes que, agora, com certeza estarão presente no Produto Educacional. Embora os detalhes sejam bem complementares, as Formações e Materiais Didáticos são o que, para os professores, seria suficiente para contribuir na execução dos novos conteúdos da Educação Física.

6.3.1 Subcategoria Final: Formações presenciais e Materiais Didáticos que tratem diretamente da aplicação, funcionamento, e abordagem dos conteúdos da EF.

Como pudemos perceber nas categorias anteriores, as Formações continuadas e os Materiais Didáticos foram completamente negligenciados durante a implementação do Novo Ensino Médio (que ainda ocorre). Isso nos mostra uma realidade inadmissível além de tudo o que já se critica em relação à esta implementação imposta: o atropelamento de fatores essenciais e básicos para o funcionamento adequado de uma reforma que influencia tantas camadas da Educação, desde profissionais, estudantis, sociais e acadêmicos. Qual seria a razão de ignorar questões mínimas necessárias para uma educação de qualidade, especialmente diante de uma mudança desta dimensão? Aparentemente os interesses mercadológicos e neoliberais teriam sido tão expressos que ignoraram pontos indiscutíveis dentro da Educação Básica. Além disso, o que foi ignorado não seria nada além do que os professores desejam e têm direito, de acordo com esta e as demais categorias.

Tanto as Formações quanto a aspiração dos professores por materiais didáticos apresentaram 4 das 8 unidades de registro presentes, representando metade para cada item.

Primeiro uma formação continuada, né? Tivesse cursos e treinamentos eh... de forma prática e... e direta, sem rodeios sobre o que trata cada uma dessas, daqueles planos, né. (...) E... e a outra coisa seriam os livros didático, né? A gente ter algum tipo de Material que nos norteara sobre a que ponto você deveria levar essa... esse novo tipo de ensino. (P1)

As formações seriam mais adequadas pra que eles explicassem o que que eles querem com essa com essa implementação dessa... desses conteúdos (...) material didático já ajudaria também. Material didático é uma coisa que a gente vem sofrendo bastante tempo já pelo fato de que a gente tem pouca coisa. (P3)

Com a interpretação das falas acima, entendemos que os professores gostariam de entender a intenção dos conteúdos da Educação Física. Ou seja, a partir do momento em que a perspectiva acerca dos conteúdos é abstrata e pouco palpável, além não familiar para os professores, o desejo é que os conteúdos sejam explicados de forma simples e direta, e, portanto, a abordagem que a embasa.

Ambos os professores colocam a formação como primeira necessidade para contribuição da execução da PCP, o que demonstra o carecimento dos professores em ouvirem explicações, especialmente dos envolvidos na elaboração da proposta, conforme os excertos abaixo:

eu acredito que por exemplo, que quem estabeleceu, quem escreveu devia vir, né? E tentar eh... estabelecer, decifrar, vamos dizer assim, né? Colocar, né, desvendar né? Em forma de formações presencial, né? (...) também materiais didáticos, além da pessoa que fez né vim desvendar ou decifrar né teria que ter a questão da do material didático né do material de apoio, material de apoio pra ajudar também no caso aí. (P2)

se alguém senta e explica como é que funciona essa proposta Pedagógica, como é que a gente pode implantar essa proposta Pedagógica, e se a gente tem um material de apoio deve ser bem mais simples. (P1)

Quanto a isso, seria realmente o mais adequado levando em conta o processo de elaboração da PCP, uma vez que houve uma seleção onde o mais apto elaboraria os objetos de conhecimento, e, portanto, além de conhecer completamente os novos conteúdos, também compreende a sua intenção, abordagens e desenvolvimento em práticas pedagógicas, logo, a sua perspectiva e explicação seria indispensável ao processo de implementação da PCP.

A elaboração de uma Formação sobre os objetos de conhecimento da EF, bem como de outras disciplinas, deveria ter ocorrido concomitantemente ao processo de elaboração da Proposta, logo, este cuidado não ter sido tomado apenas corrobora com a negligência já tão comentada neste trabalho, como em muitos outros.

Mais uma importante questão levantada pelo professor P2 foi sobre as formações acontecerem de modo presencial, não online, levando a vários fatores que podem prejudicar a participação do professor na mesma. Além disso, a circunstância exige mesmo um cuidado maior em relação à forma e abrangência em que a informação deve chegar nos profissionais.

Deveria ter, né? Eu acredito... uma preparação prévia, né, no caso pra isso aí, entendeu? Uma preparação prévia pra poder, né? E não de uma hora pra outra assim, tendeu? Tem que ter eh... vamos dizer um tempo, né? Tempo aí pra, para poder implementar isso aí no caso aí [...] mas presencial mesmo. Presencial. Presencial mesmo, assim que eu, que eu creio... que à distância o pessoal a gente não tá preparado ainda pra às vezes num é no tempo, né entendeu? Vai fazer outras coisas no horário né. Tem que trazer pra escola mesmo. (P2)

É muito importante pensar a formação como uma forma de colocar o professor, por um momento, no lugar do aluno, onde este deve ser estimulado a refletir diferentes culturas, realidades, e perspectivas sobre tudo o que conhecem da Educação Física, e o que têm a conhecer.

É tarefa do campo de formação continuada em Educação Física pesquisar práticas e orientações com características multiculturais, que atentem à discriminação e o preconceito e valorização das diferenças culturais (GOMES, 2008, p.202), e como já dito, não voltar estas formações para a entrega de uma metodologia pronta, mas sim ao desenvolvimento de uma compreensão tátil e raciocínio que permita o professor repensar e modificar a própria prática, bem como o pensamento pós-crítico da abordagem contemporânea da Educação Física, e assim, sendo capaz de desenvolver estes aspectos em seus alunos de forma autônoma e espontânea, independente dos objetos de conhecimento que estiverem propostos.

Para a construção de materiais didáticos, da mesma forma como ocorreu para a PCP, um grupo maior de pessoas poderia ter sido selecionado para compor uma comissão de produção de materiais didáticos, os quais foram, nas falas de todos os professores, o segundo elemento que contribuiria para a execução da PCP, seguindo as formações continuadas.

Também a respeito da produção de materiais didáticos, deve ser estabelecida uma relação independente entre o material e o professor, uma vez que muitas das críticas que se faz a este produto se voltem para uma função reprodutora dos conteúdos presentes. Contudo, Darido et al. (2010) defendem que este risco não deve impedir que novas iniciativas, que não retirem a autonomia dos professores, sejam colocadas em prática, respeitando o contexto pedagógico (DARIDO et al, 2010 apud DINIZ E DARIDO, 2012, p. 180).

Portanto, o cuidado a ser tomado deve ser acompanhar o processo de formação continuada, apresentando, em um material que o professor possa realizar constantes leituras, desde a compreensão acerca da epistemologia da abordagem contida nos novos conteúdos, como formas de (re)organização e utilização dos objetos de conhecimento, mantendo o contato direto com os conteúdos da cultura corporal familiares aos professores. Parafraseando Nunes e Rubio (2008), para adentrar o campo pós-crítico da Educação Física:

Convidamos os professores a questionarem o discurso que enfatiza o ceticismo dominante em relação à escolarização e as suas propostas de salvação. Convidamos os professores a duvidarem das imposições dos especialistas e se transformarem em curriculistas. Convidamos os professores a refletirem estas questões e a inventarem e escreverem outros tempos e lugares para o currículo. (NUNES E RUBIO, 2008, p75).

O conjunto desses elementos deve dar condições para que o professor pense sua prática utilizando a proposta do material didático, e não apenas reproduzindo-a, afinal a própria abordagem cultural da Educação Física não é compatível com um modelo reprodutivo e acrítico por parte dos professores ou alunos, ou simplesmente não acontece.

a formação inicial de professores deve dar uma atenção especial ao trato com as diferenças culturais presentes na sala de aula, no sentido de a escolar democratizar o contato com elas, diminuindo a distância social entre os diversos sujeitos que integram o contexto escolar. (CUNHA, 2015, apud SOUZA, CASSIMIRIO E BARROS, 2022, P15).

Hall (1988) explica que a influência das ciências humanas na educação compreende o aluno como um sujeito sociológico, que constitui sua identidade em mediação entre as culturas externas a ele e as identidades presentes nelas. Portanto, é a apresentação dessas culturas e a capacidade de interpretação destas, bem como de reconhecimento da sua própria cultura, que é o ponto de partida para refletir acerca de discussões que, naturalmente, envolvem o cruzamento de diferentes culturas.

Então, antes de todo este conceito alcançar o aluno, e para que isso aconteça, é necessário que alcance, primeiramente, os professores. Seja de forma pontual, em formações continuadas, ou em qualquer momento que o professor deseje consultar, por meio de materiais didáticos. Para isso, é indispensável que

materiais didáticos e formações caminhem juntos nesse momento inicial de implementação, o material didático só fará sentido dependendo do grau de conhecimento garantido nas condições de formação inicial e continuada e autonomia do professor. O livro deve ser um instrumento a mais nas mãos de um professor comprometido (DARIDO et. Al, 2010, p. 454).

Estes materiais devem ser entendidos como instrumentos que proporcionarão ao professor e aos alunos novas possibilidades de aprendizado, fornecendo algumas sugestões no que se refere aos critérios avaliativos e metodológicos, bem como no planejamento de ações para serem implementadas, construídas e transformadas no ambiente escolar. (DINIZ E DARIDO, 2012, p. 180).

Como já foi dito, a responsabilidade do professor em constantemente renovar sua prática pedagógica e buscar sempre novos conceitos acerca da sua disciplina de atuação, bem como compreender que a Educação Física é tão mutável quanto a própria sociedade, é intransferível. Entretanto, da mesma forma a Secretaria de Educação, em nome do Estado, também possui a responsabilidade de promover os subsídios necessários para a melhor qualidade educacional.

Logo, se a promoção de materiais didáticos e formações explicativas tivessem acompanhado o mesmo ritmo de produção da PCP, provavelmente o cenário dos resultados desta pesquisa seria outro. Restaria investigar se os profissionais estariam fazendo a sua parte, uma vez que a Secretaria de Educação teria feito a sua. No entanto, ambas as partes apresentam fragilidades em seus papéis, mas não foram os professores quem impuseram e solicitaram por uma reforma que afetasse toda a forma como conhecem seu componente curricular e sua aplicação.

7. A PRÁXIS MEDIANTE OS OBJETOS DE CONHECIMENTO DA PCP: ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE

Neste capítulo, buscamos verificar, na prática, a forma que os professores da pesquisa desenvolvem suas aulas diante dos novos objetos de conhecimento provenientes da implementação do Novo Ensino Médio, em congruência, especialmente, com o primeiro objetivo específico do trabalho, mas também dialogando com os demais quanto às consequências do que representa seus resultados.

As entrevistas apresentaram que, de fato, os professores possuem dificuldade em interpretar e executar os novos objetos de conhecimentos da PCP, especialmente pela falta de suporte formativo e material. Entretanto, a observação não-participante foi essencial para constatar a realidade presente na escola do estudo, metodologias e abordagens utilizadas em suas aulas, a fim de identificar o quanto os professores estão se aproximando ou distanciando da PCP elaborada pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas.

Optamos por construir um quadro demonstrativo, que sintetiza as informações essenciais sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física no desenvolvimento das aulas observadas, além de facilitar a organização e extração do que se pretendeu com a técnica de observação.

Quadro 9: Aspectos prático-metodológicos observados nos professores

Aspectos Observados	P1	P2	P3
Carga-horária semanal	1 aula	2 aulas	1 aula
Conteúdos	Esporte de invasão: Futsal; Esporte de rede: vôlei; Esporte de Precisão: queimada.	Jogos de tabuleiro (Xadrez); Sistema Musculoesquelético.	Esporte de invasão: Futsal; Esporte de rede: vôlei; Esporte de Precisão: queimada.
Postura didático-metodológica	Liberal	liberal renovada progressivista	Liberal Tradicional
Relação Professor - aluno	Democrática	Democrática	Indiferente/autoritária
Prevalência da natureza das aulas	Prática	Teórico-Prática	Prática
Teoria de Ensino utilizadas	Não-crítica	Não-crítica	Não-crítica
Presença de objetos de conhecimento da PCP no planejamento	Sim	Sim	Sim
Execução dos Conteúdos planejados	Não	Não	Não
Presença de TCT's na prática pedagógica	Não	Não	Não

Fonte: Elaboração própria.

As informações acima foram identificadas na observação de três aulas, de cada participante da pesquisa, pelo turno matutino, de 45 minutos, em média. Entretanto, faz-se importante mencionar que cotidiano escolar apresenta particularidades que se tornaram pequenos empecilhos para a observação, como tempos de aula reduzidos (30 minutos), mediante a eventos internos da escola, e a necessidade de compartilhar espaços para as práticas da disciplina, como a quadra, pela existência de muitas turmas na escola, e apenas uma quadra coberta. Estes fatores, além de tudo, podem influenciar na prática pedagógica. Porém, mesmo levando-os em consideração, não acreditamos que sejam capazes de moldar a identidade metodológica do professor.

Os professores, bem como a própria secretaria, não apresentaram uma determinação padrão acerca da natureza das aulas de Educação Física como a necessidade de aula teórica e prática, ficando a cargo do professor defini-la. Considerando a redução, pela metade, da carga-horária de Educação Física a partir da 2ª série do EM se torna ainda mais difícil a administração de aulas práticas e teóricas de forma alternada. Dos 3 professores participantes, 2 possuem a carga-horária de uma hora semanal com suas turmas.

Dos conteúdos executados nas aulas, a grande maioria foi em relação a esportes, mais especificamente, advindos dos professores P1 e P3. Embora, o primeiro iniciasse as aulas com pequenas estafetas e corridas, o que também se inclui em uma prática de corrida, classificada em Esportes de marca; quanto ao P2, em sua primeira aula observada este estava finalizando um conteúdo voltado ao aspecto biológico da Educação Física por meio de uma avaliação prática e dinâmica. Nas aulas seguintes, o professor ministrou o conteúdo xadrez. De acordo com os conteúdos ministrados, não foi possível observar uma progressão lógica e coesa na sequência dos dias observados em nenhum dos participantes.

Optamos por observar também as tendências pedagógicas utilizadas, pois muito poderia apontar sobre a predisposição dos professores a inserirem em suas aulas os princípios da Educação Física Cultural. Tomando como referência a descrição de Libâneo (1992), verificamos para os professores P1 e P2 características liberais renovadoras progressivistas, apesar de não ser uma classificação evidente.

Para P1, se caracteriza pelo fato de que a metodologia deste se baseia “a partir dos interesses e necessidades”(p. 4), onde “A motivação depende da força de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno”, visto que

as estafetas propostas no início das aulas observadas tinha o objetivo de fazer com que o grupo, a partir do seu esforço físico, escolhesse a prática de seu interesse, sendo a maior motivação do desafio inicial representado pelas estafetas, apesar das práticas terem se limitado à queimada, futsal e voleibol. Consequentemente, a posição do aluno nessa tendência passa a ser mais centralizada do que nas demais tendências liberais. A forma como o professor interagia com os alunos apresentou-se democrática.

Quanto ao professor P2, sua metodologia foi compatível com a classificação dada pois apresenta “um ensino que valoriza a autoeducação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade” (LIBÂNEO, 1992, p.3), uma vez que sempre solicitava aos alunos a execução daquilo que foi ensinado para fixação da aprendizagem. O professor também apresenta uma tímida relação com os alunos, e não se demonstrou autoritário, ao mesmo tempo que também apresentou, ocasionalmente, dificuldade em retomar o controle da turma.

O professor P3, ao longo das aulas observadas entregou a bola aos alunos, ou incluiu sua turma nas atividades que já estavam ocorrendo com a presença de outra turma na quadra (também com um conteúdo “livre”), o que lhe oferece uma característica de “rola-bola”. De modo geral, professor não constrói uma relação direta com os alunos, limitando o seu contato no momento da frequência, breves comentários sobre acontecimentos na quadra, ou durante a administração do tempo do futsal. Neste último caso, foi possível observar uma relação autoritária em determinadas circunstâncias, por isso, apesar de não ter apresentado uma metodologia clara, pudemos relacionar características à tendência liberal tradicional, a qual Libâneo (1992) define, entre outras coisas, como “predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos” (p.3).

Em relação à natureza teórica ou prática das aulas de Educação Física, a grande prevalência foi de aulas práticas, principalmente relativas ao P1 e P3, os quais possuem apenas 1 aula semanal com as turmas. O professor P2 apresentou uma natureza teórico-prática, pois a sua primeira aula observada foi realizada em sala, onde não houve transmissão de conteúdos, mas uma avaliação prática. Nas duas aulas seguintes, houve o ensino dos aspectos relacionados ao xadrez, enquanto, concomitantemente, os alunos praticavam o posicionamento, movimentações e capturas das peças, e, portanto, adquirindo a mesma natureza.

Adentrando mais a fundo no interesse da observação não-participante, identificamos aspectos relacionados às abordagens utilizadas pelos professores, dentro da classificação de Neira (2006) em não-críticas, críticas e pós-críticas. A abordagem de todos os professores se encaixa como não-crítica, ao mesmo tempo que é difícil classificar uma abordagem específica às suas metodologias. Entretanto não há a “desconstrução dos discursos que legitimam a atual configuração social por meio de uma crítica radical às estratégias de dominação presentes na sociedade, considerando as desigualdades de origem dos alunos que chegam à escola” (SANTOS E NEIRA, 2015, p. 3), forma como se caracteriza a Educação Física Cultural, e conseqüentemente, o que está implícito à tendência que embasa a PCP hoje.

No que diz respeito ao planejamento, que é feito a cada bimestre, a PCP para a Educação Física define os conteúdos que devem ser ministrados dentro dos 4 bimestres de todas as séries, com a ideia de que o professor “simplesmente” siga o que é proposto. Portanto, os planejamentos bimestrais de cada professor encontram-se separados por períodos semanais, cada um contendo objetos de conhecimento definidos para aquele bimestre na PCP. Entretanto, todos os participantes estão em completa discordância entre o que está no planejamento e o que está sendo executado, ficando evidente que a inclusão dos objetos de conhecimento no planejamento ocorre para fins de cumprimento de conteúdos, pré-determinados pela Secretaria por meio da PCP. Enquanto a realidade permanece presa a concepções ultrapassadas da Educação Física, distantes de qualquer aprofundamento que abarque uma transformação pessoal e social.

O último ponto a ser observado foi em relação aos Temas Contemporâneos e Transversais que perpassam os objetos de conhecimento da PCP, os quais contribuem para a imanência da abordagem cultural, pós-crítica, da Educação Física na Proposta. Ao buscarmos observar a presença destes temas nas aulas dos professores, como menções, questionamentos ou discussões, não foi possível encontrar a integração destes Temas, o que coincide com a não criticidade presente na metodologia tradicional (ou ausência de metodologia) dos docentes.

Foi possível observar que os professores possuem uma postura metodológica distante do que estaria intrínseco à Proposta Curricular e Pedagógica. Ao comparar o que deveria estar presente no desenvolvimento da Abordagem Cultural da Educação Física, presente na Proposta, com o que encontramos na

realidade, é evidente a discrepância no que diz respeito aos conteúdos propostos, temas contemporâneos.

De fato, como verificado nas entrevistas, os professores apresentam o perfil docente incompatível com o que se exige do professor com pensamento pós-crítico, e que, portanto, deveria ser formado desta maneira. Ainda, a postura metodológica dos professores nos mostrou que é longo o percurso para que ocorra essa transformação na concepção docente acerca da Educação Física Cultural, e consequentemente, da própria realidade entorno dos professores.

Com isso, constatamos que a PCP não está sendo executada por estes professores, e, consequentemente, desta forma o potencial que transcende as problemáticas da implementação e alcança os benefícios de teorias pós-críticas da educação não poderá ser estimulado. Ademais, a característica democrática da maioria dos professores sugere que, se este potencial for aproveitado, integrado-o à concepção da abordagem implícita na PCP e reconhecimento desta como, realmente, parte da cultura corporal como conteúdo da Educação Física, a transformação pode, de fato, começar a ocorrer para a área.

E por último, diante das observações feitas, se a PCP consequente do Novo Ensino Médio não alcança professores e alunos, para quem ela está acontecendo?

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi capaz de trazer contribuições teóricas e práticas, tanto para a Educação Física, quanto para o verdadeiro status que retrata a implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas, além de reflexões que abrem portas para muitas novas pesquisas capazes de contribuir para os novos problemas que surgiram, inclusive, a partir desta.

Pudemos verificar muitos níveis de informação, a começar pela reafirmação da natureza precoce da implementação do Novo Ensino Médio, a nível estadual, uma vez que trouxe propostas curriculares caracterizadas pela contemporaneidade de estudos culturais e sociais que envolvem mais fortemente as ciências humanas, acompanhando aspectos socioantropológicos mundiais. E ao mesmo tempo, não trouxe o preparo necessário para tornar válido este novo currículo cultural, apresentando-se mais como uma “roupagem” contemporâneo em disfarce ao neoliberalismo impregnado na reforma. Verificamos, a partir daí, diversas

incoerências e inconsistências entre legislações, diretrizes, e documentos norteadores em relação à Educação Física, apontando a negligência ainda existente acerca da disciplina quando se trata do seu reconhecimento no meio escolar.

Quanto à história da Educação Física, vimos que sempre remeteu a uma função submissa às intenções do estado, refletida na, e através da escola. Sua transformação ao passar dos anos, ligada a uma crise de identidade, agora acompanha currículos de cunho pós-crítico, por meio do que se identifica na Educação Física Cultural, dentro dos documentos que vão desde a BNCC, à PCP, a um nível local. Portanto, nesta vertente agora a Educação Física volta-se para a diversidade cultural, e questões que acometem a contemporaneidade, como discussões de gênero, raça, classe social, relações de poder e senso crítico, enfatizados em aspectos voltados ao contexto do aluno. Tudo isso, de forma transversal às práticas corporais.

Em relação aos objetos de conhecimento presentes na PCP, que carregam em essência as características identificadas no currículo cultural, constatamos que a interpretação que os professores de Educação Física possuem acerca destes conteúdos é de que são, principalmente, abstratos; de difícil identificação; distantes do que vivenciaram na formação acadêmica; volumosos; e para eles, os conteúdos estão diluídos e misturados a assuntos contemporâneos.

Em conjunto com esta perspectiva acerca dos novos objetos de conhecimento da Educação Física, está a ausência ou escassez de suporte formativo e material que contribuísse para a compreensão e implementação destes novos conteúdos. Tanto a formação continuada quanto materiais didáticos de apoio foram os instrumentos ansiados pelos professores para ajudar a “decifrar” e compreender os objetos de conhecimento, de forma clara e direta.

Portanto, ao retornar à questão do estudo, concluímos que a relação que está sendo feita entre os novos objetos de conhecimento da Educação Física e os conteúdos da cultura corporal familiarizados pelos professores é de grande incoerência entre o que está sendo realizado, mediante à incompreensão do que está sendo proposto. Além disso, para os professores, não existe uma clara relação entre os objetos de conhecimento e os conteúdos da Educação Física com os quais estão acostumados. Logo, a relação que está sendo feita é de grande distorção do que conhecem da disciplina desde a sua formação.

A reflexão a que isso tudo nos leva, especialmente após a observação não-participante, é a de que muitos professores ainda se encontram em um momento da Educação Física que há muito tempo não lhe pertence mais. De fato, isso está diretamente ligado à formação inicial que tivera, entretanto, nos aponta o desinvestimento em renovações pedagógicas e estagnação metodológica. Por outro lado, a Secretaria é responsável por proporcionar essas renovações por meio de formações continuadas. Logo, nessa via de mão dupla, os dois lados estão estáticos, e quem sofre o prejuízo é a Educação Física escolar.

Os resultados da pesquisa, bem como o seu desenvolvimento, também apontam algumas limitações: o teor extremamente recente da pesquisa pode, talvez, estar apontando para um processo inicial de implementação, que traz problemáticas que podem já estar sendo trabalhadas, como o início de construção de materiais de apoio. Porém, evidenciar que este processo ocorreu de forma precipitada, e não respeitou etapas básicas e essenciais para seu funcionamento da melhor forma possível, é importante para que esses fatores não se repitam e busquem ser corrigidos rapidamente, para o menor prejuízo possível dentro da educação.

Além disso, a recente temática reduziu consideravelmente o suporte para o alcance do objetivo geral da pesquisa, uma vez que pouco foram os trabalhos já desenvolvimentos sobre os currículos locais pós BNCC, e menos ainda voltados para o Novo Ensino Médio. Entretanto, o alcance bem-sucedido do objetivo geral torna este trabalho uma grande contribuição para os próximos passos. No mais, as limitações da pesquisa foram, inclusive, o alicerce para o seu procedimento e conclusão.

Outro fator limitante apresenta-se no incentivo que os professores possuem em mudar suas práticas e libertar-se de antigos status da Educação Física. Também ligado à falta de incentivo, está a falta de infraestrutura para a tematização de muitas práticas corporais na escola. No Ensino Médio, temos ainda a baixa motivação de muitos alunos em relação à prática da Educação Física, mediante a constante repetição de conteúdos desde o Ensino Fundamental.

Diante do exposto, a contribuição prática deste estudo será de grande valor, pois além de ser a manifestação do objetivo geral de relacionar os novos objetos de conhecimento, diretamente aos conteúdos da cultura corporal, atribuindo maior compreensão sobre estes objetos de conhecimento bem como à tendência

pedagógica da Educação Física Cultural, também corresponde à parte dos anseios dos professores em relação aos novos conteúdos: o material didático. Este se configura como o Produto Educacional da dissertação, e por meio dele o professor será capaz de acompanhar o histórico da Educação Física para compreender onde se encontra agora, e, portanto, compreender teoria por trás dos objetos de conhecimento. Além disso, traz uma reorganização que evidencia os conteúdos da cultura corporal conhecidos pelos professores, colocando os objetos de conhecimento e temas contemporâneos presentes a serviço dos conteúdos, facilitando a interpretação, planejamento, e implementação da nova proposta.

Com este mesmo intuito, apontamos futuras realizações a serem feitas a partir deste estudo, sendo a principal delas a busca pela implementação por uma formação continuada, que tenha como material didático o nosso Produto Educacional. Essa ação, além de contribuir para sanar outra parte dos anseios dos professores para a compreensão dos objetos de conhecimento, também contribui para agir sobre a necessidade de os professores desenvolverem o pensamento pós-crítico e cultural da Educação Física, compreendendo a importância de abordar estes aspectos para uma grande mudança na sociedade.

Além disso, faz-se importante pesquisas futuras sobre a atualização da disponibilização de instrumentos como materiais didáticos e formações, pois em relação ao primeiro, apresentou-se indícios iniciais de produção, portanto é essencial saber acerca destes materiais. Além disso, também é de grande importância investigar sobre o currículo das instituições formadoras dos futuros professores de Educação Física, pois seria totalmente inadmissível e incoerente que ainda estejam em discordância com os novos currículos provenientes da BNCC, especialmente para o Ensino Médio, uma vez que estariam formando profissionais que, na prática, não compreenderiam o que está proposto, mesmo após sair da Universidade.

Concordamos que a implementação do Novo Ensino Médio atropelou muitas etapas essenciais, apresentando-se, de fato, como um grande interesse mercadológico, uma vez que os interesses e cuidados educacionais foram negligenciados. Apesar disso, a roupagem cultural utilizada pelos documentos curriculares provenientes da reforma pode ser de grande proveito e utilização por meio dos professores, sendo capaz de contribuir verdadeiramente para uma

sociedade melhor. Se é o que temos agora, devemos trabalhar com isso da forma mais produtiva possível, e a partir daí que as transformações ocorrerão, pois de certo não virão, verdadeiramente, de “cima”.

Portanto, este trabalho foi capaz de apontar as negligências da implementação, mas também trazer soluções teóricas e práticas a fim de minimizar ao máximo as problemáticas, fazendo seu papel pela legitimação da Educação Física na escola.

9. REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum**. In: Revista e-Curriculum. São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

AMAZONAS. **Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas**. 2021. Disponível em: acervo em nuvem da escola>. Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense – Ensino Médio**. 2019. Disponível em: < <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/05/RCA-Ensino-Medio.pdf>>. Acesso em: 24 de Novembro de 2022.

AREIAS, H. da S. **Educação Física no Novo Ensino Médio: revisão literária sistemática sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Scientia Generalis, [S. l.], v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <http://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/139>. Acesso em: 20 jun. 2022.

AMAZONAS. **Proposta Curricular de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o Ensino Médio**. Manaus: Seduc – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2012.

BASTOS, R. dos S.; SANTOS JUNIOR, O. G.; FERREIRA, M. P. A. **Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro**. Revista Motrivivência, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 38-52, 2017.

BARBOSA, R. P. **Pressupostos da BNCC à luz da teoria crítica da sociedade**. Revista espaço acadêmico n.229. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo. Edição revista e ampliada**. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BATISTA H.F.F., OLIVEIRA G. S., CAMARGO C.C.O. **Análise de Conteúdo: pressupostos teóricos e práticos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 48-62, 2021.

BELTRÃO, J. A. .; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. **A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES E TENDÊNCIAS PROMOVIDAS PELA**

REFORMA E PELA BNCC. Práxis Educacional, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. Acesso em: 21 jun. 2022.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. **Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas.** Revista mackenzie de educação física e esporte, v. 1. n. 1, p. 01-19. 2009.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/> BNCC. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018b.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacaosuperior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/59321-resolucoes-ceb-2018>>. Acesso em: 21 de Abril de 2023.

BRASIL. **Resolução n.º 6, de 19 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC , 2018c. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf> Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio Brasília.** DF: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio Brasília.** Parte II. DF: MEC/Semtec, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **PCN + Ensino Médio: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília, DF: MEC/Semtec, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos>>. Acesso em: abril de 2023.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

CASTELLANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física.** Campinas, SP, Autores Associados, 2002.

CORRÊA, D. A. **Os governos de Getúlio Vargas (1930-1954) e a educação física escolar no estado de São Paulo: lembranças de velhos professores.** 2009. 243 f.

Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, J. **A educação física escolar como prática cultural**. Pensar a Prática 8/2: 215-226, Jul./Dez. 2005.

DARIDO, S.C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

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

DARIDO, S.C.; SANCHES N. **O Contexto da Educação Física na escola**. In: RANGEL, I.C.A. Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. **Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física Escolar**. Motriz: Revista De Educação Física, 18(1), 176–185. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742012000100018>

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. **O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 26, p. 1176-1196, 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

GARIGLIO, J. Â.; JUNIOR, A. S. A.; OLIVEIRA, C. M. **O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física**. Revista Motrivivência, v. 29, n.52, p. 53-70, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 17/09/2022.

GILIOLI, E. B.; GALUCH, M. T. B.; SANCHES, E. O. **BNCC, ensino médio e educação física: Formação de habilidades e de competências**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023006, 2023. e-ISSN: 1982- 5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.15694>

GOMES, V. G; SOUZA M. S. **Formação de Professores em Educação Física pós BNCC**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 13, n. 2, p.858-873, ago. 2021. ISSN: 2175-5604. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43482>.

GUERRA, E. L. S. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Anima Educação, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>> Acesso em: 17/09/2022.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade, [S. l.], v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 24 mar. 2023.

HENKLEIN, A. P.; SILVA, M. M. **A concepção crítico-emancipatória: avanços, possibilidades e limitações para a educação física escolar**. Revista eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos – UFRJ. Vol 3, nº 2, 2007.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. B. de; CARDOSO, S. M. V. **Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da educação física no ensino médio**. Movimento, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 39–62, 2008. DOI: 10.22456/1982-8918.5753. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/5753>. Acesso em: 22 mar. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Depoimentos e Discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Líber Livro Editora, 97p. 2005, Brasília.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: _____. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf. Acesso em 13dez2023.

MACHADO, T. da S.; BRACHT, V.; FARIA, B. de A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. Q. **As Práticas de Desinvestimento Pedagógico na Educação Física Escolar**. Movimento, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 129–147, 2009. DOI: 10.22456/1982-8918.10495. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MINAYO, M. C. S. **Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação**. In: _____. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MOEHLECKE, S. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. Revista Brasileira de Educação, v.17, n. 49, jan-abr. 2012.

NASCIMENTO, C. P. **OS SIGNIFICADOS DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL E OS OBJETOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.** Movimento, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 677–690, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.77157. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/77157>. Acesso em: 5 dez. 2023.

NEIRA, M. G. e NUNES, M. F. **Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas.** São Paulo: Phorte. 2006.

NEIRA, M. G. **A educação física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica.** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 39-54, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014. Acesso em: 24 abr. 2023

NEIRA, M. G. **O Currículo Cultural Da Educação Física: Pressupostos, Princípios e Orientações Didáticas.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.1, p. 4 – 28 jan./mar.2018.

NEIRA, M. G. **A didática-artística da educação física cultural.** In: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, A.; NASCIMENTO, C. P. (Orgs.) Ensino de educação física e formação humana. Curitiba: Appris, 2021. p. 165-188.

NOZAKI, H. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão.** 2004. 383f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. **O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos.** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul.-dez. 2008.

NUNES, M. L. F. **Educação Física na área de códigos e linguagens.** In: Neira, M. G.; Nunes, M.L.F. (Org.). Educação Física Cultural: escritas sobre a prática. 1ed. Curitiba: CRV, 2016, v. 12, p. 51-72.

PIMENTEL, A. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórico-gráfica.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

QEDU. **Censo Escolar de Manaus.** Disponível em: <<https://novo.qedu.org.br/municipio/1302603-manaus/censo-escolar>>. Acesso em: 17/09/2022.

RIBEIRO, P. R. M. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** Paidéia, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 4, Fev/Jul, 1993.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. **As propostas curriculares da Educação Física: colocando “os pingos nos is”**. 2015, Anais.. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/6930/398>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SANTOS, M. F.; MARCON, D.; TRENTIN, D. T. (2012). **Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Motriz: Revista De Educação Física, 18(3), 571–580. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742012000300017>

SILVA, E. M. L. **O novo ensino médio: impactos na escolarização da juventude brasileira**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81619>>. Acesso em: 20/06/2022.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. **Educação Física: Raízes Européias e Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

SOARES JÚNIOR, N. E.; ROMEIRO, A. C. V. L. . **AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: uma análise da área da linguagem**. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 946–955, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.45466. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/45466>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SOUSA, J. R. ; SANTOS, S. C. M. **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer**. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p.1396-1416, jul.-dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI:<https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>

SOUZA, D. O.; CASSIMIRO, G. A. M. ; BARROS, . A. M. A . **Formação inicial de professores para a Educação Básica no século XXI: novos sujeitos, novas demandas**. Revista Cocar, [S. l.], v. 17, n. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5399>. Acesso em: 4 dez. 2023

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – UNIDADES DE REGISTRO, UNIDADES DE CONTEXTO, E SUBCATEGORIAS INICIAIS DA CATEGORIA 1

CATEGORIA 1: PERSPECTIVA ACERCA DOS CONTEÚDOS DE EF NA PCP		
Unidades de Registro	Unidades de Contexto	Subcategorias iniciais
Conteúdos da cultura corporal misturados com problemas sociais	se fosse... tivesse lá só cultura corporal eu ia lá e buscava uma linha de pensamento e seguia ela. Só que não é, ela tá sempre relacionada a alguma outra coisa que não é direcionada assim, é, é cultura corporal ligado a algum tipo de problema social ou algum tipo de relação social, comportamento, de pensamento, então tá sempre ligado a alguma outra coisa que deixa a coisa mais enrolada ainda. (P1)	Conteúdos relacionados à temas contemporâneos e problemas sociais que confundem o professor
Assuntos contemporâneos	Agora esses novos não, são mais assim é... tem a questão do...trabalha mais a questão do... da... de de de temas agora né? Que são mais muito assim atuais aí, temas de assunto contemporâneo assim, né? (P2)	
Mais relacionados à realidade	hoje eles eles é... é... abriram um leque no qual a gente não vê mais esses conteúdos que... que é mais relacionado a nossa área. Entendeu? Já é uma coisa mais relativa de, do dia a dia. Da realidade. (P3)	
PCP Confusa com a mistura de áreas	Aquela proposta curricular é uma confusão. Tu tem português, Educação física, educação artística. Está tudo no mesmo campo. E aí vem uma misturada de linhas e planilhas cruzando informação. (P1)	Mistura de áreas que desorganiza e confunde os conteúdos da EF.
Mescla de Conteúdos	eu acredito que as mudanças não foram boas é... tanto por carga horária quanto por conteúdo (...) existe uma gama de conteúdos aí que foram muito mesclados, misturados. (P1)	
Conteúdos diluídos	o nosso conteúdo ele foi muito diluído dentro daquelas combinações dessa interdisciplinaridade que eles tanto querem que aconteçam, né? (P1)	Conteúdos da Educação Física abstratos e diluídos em meio à interdisciplinaridade imposta na PCP
Conteúdos práticos da Educação Física dissolvidos	não aparece lá por exemplo os conteúdos da prática, né? Quem quer trabalhar, vamos dizer mais voltados pra educação física mesmo. Foram meio que dissolvido assim, parece que foi trocado, né de lá, né? (P2)	
Currículo Abstrato	o que a gente vê hoje nesse novo currículo é algo muito abstrato, na verdade eu acredito que essa é a palavra, é muito abstrato (P1)	
Mais abstratos do que os antigos	os conteúdos eram mais, vamos colocar aqui, palpável, mais práticos assim ó. Aí agora passou a passaram a ser mais abstrato. (P2)	

Subjetividade dos conteúdos da ef	tá muito subjetivo as nossas, as principais aptidões, né? De desenvolvimento físico, realmente. A estrutura do corpo humano que a gente estudava muito também...(P1)	
Conteúdos muito abertos	Isso tudo é cultura corporal, só que tu deixa um leque muito aberto. Tu não tem assim um direcionamento daquilo que você pode explorar em cima disso. (P1)	Dificuldade em encontrar direcionamento para pôr em prática os conteúdos da EF
Dificuldades em encontrar práticas relacionadas aos conteúdos	Então, assim, e as práticas... é muito difícil a gente encontrar práticas relacionado a esse conteúdo que é que foi implementado pra gente. (P3)	
Conteúdos generalizados	em prática não tem como a gente... a gente ter alguma noção de por exemplo de falar sobre eh sociedade (...)como uma aula prática claro posso fazer assim eh uma atividade de ginástica eles vão fazer um trabalho de alongamento que aí você vai trabalhara multiculturalidade do corpo. É pode abranger qualquer parte. Eu posso botar o futebol e ele ta trabalhando o corpo. Posso botar o voleibol e está trabalhando o corpo. Então Fica meio solto, né? (P3)	
termos diferentes/técnicos	“tem alguns conteúdos que a gente tem de assim dificuldade, que às vezes tem palavra muito técnica que não dá, que a pessoa tem que ir atrás mesmo pra poder, né? Compreendê-la, né? Entendê-las e poder aplicar, poder fazer uma.. uma questão.. uma associação, né?” (P2)	Dificuldade de Identificação dos conteúdos generalizados e indefinidos nos termos da PCP
Dificuldade de identificação dos conteúdos	já leva um tempo pra ti achar o que que é teu e não é teu. E quando tu acha que tá escrito que é teu nem parece que é teu. Tendeu? É essa que é a grande dificuldade. (P1)	
Perdido em relação aos conteúdos	Então eu, eu particularmente tô bem perdido com relação a... aos conteúdos, é, que estão na nessa grade, né? (P3)	Sentimento de desorientação em meio ao despreparo para aplicar a PCP
Despreparo para trabalhar com conteúdos	eu acredito que muitos professores ainda não têm essa, é, essa questão do preparo pra trabalhar, é, com esses conteúdos assim que, que eles estão propondo no caso né? (P2)	
Ausência de conteúdos desportivos	a gente não encontra mais disciplinas como futebol, de metodologias de futebol, basquete, voleibol, a parte desportiva em geral ficou muito misturado. (P1)	Falta de reconhecimento dos conteúdos que foram abordados na

Distância do que se teve na formação	dentro do que a gente teve de formação, tá bem distante. Porque aquilo que eu falei, na faculdade, na vida acadêmica, nós temos aí metodologias de vários, vários esportes. Temos metodologias de trabalhos voltados ao desenvolvimento motor, voltado ao desenvolvimento, desenvolvimento cognitivo, né? Metodologias falando da fisiologia. (P1)	formação acadêmica
Distante do curso de formação	a gente tenta passar, a gente tenta criar algumas coisas, mas tá bem distante do que tá do da nossa, do nosso curso mesmo. (P3)	
Grande gama de conteúdos	são muitos, muitos mesmo, muitos, são muito... é muita coisa esse novo... o... a Gama de informação que tá dentro desse planejamento é muito grande. (P1)	Grande volume de conteúdos
Volume de conteúdo	isso tem que ser uma, é, como é uma transição tem que ser né paulatinamente, vamos eu colocar aqui, né? Entendeu? Pra poder atingir né? Que é muita coisa o que tá lá, tem muita mesmo. (P2)	

APÊNDICE B – FREQUÊNCIAS, SUBCATEGORIA FINAL, E CONCEITOS DA CATEGORIA 1

Subcategoria inicial	Frequência	Subcategoria final	Conceito
Conteúdos relacionados à temas contemporâneos e problemas sociais que confundem o professor	3	Conteúdos misturados à contemporaneidade considerados abstratos e confusos em meio à interdisciplinaridade imposta.	Os conteúdos encontram-se misturados a uma cerca de questões sociais e contemporâneas, que se entrecruzam com as demais áreas do conhecimento, entretanto torna os conteúdos da Educação Física abstratos e confusos para os professores
Conteúdos da Educação Física abstratos e diluídos em meio à interdisciplinaridade imposta	2		
Mistura de áreas que desorganiza e confunde os conteúdos da EF.	5		
Sentimento de desorientação em meio ao despreparo para aplicar a PCP	2	Sensação de despreparo devido à dificuldade de encontrar orientação para aplicação prática da PCP.	Sobre os novos conteúdos da EF sente-se um despreparo na aplicação prática devido à dificuldade de encontrar orientação e suporte para esta aplicação.
Dificuldade em encontrar direcionamento para pôr em prática os conteúdos da EF	3		
Dificuldade de Identificação dos conteúdos, generalizados e indefinidos, nos termos da PCP	2	Dificuldade de Identificação e reconhecimento dos conteúdos da EF diante da indefinição e generalização de termos na PCP, em relação a conteúdos abordados na formação acadêmica	É difícil reconhecer, nos novos conteúdos da EF, conteúdos mais conhecidos pelos professores, e principalmente, abordados na formação acadêmica, tornando aqueles presentes na PCP indefinidos e de difícil identificação da própria área de atuação.
Falta de reconhecimento dos conteúdos que foram abordados na formação acadêmica	3		
Grande volume de conteúdos	2	“Idem”	Trata do quão grande o volume de novos conteúdos a serem abordados na PCP para a EF

APÊNDICE C – UNIDADES DE REGISTRO, UNIDADES DE CONTEXTO, E SUBCATEGORIAS INICIAIS DA CATEGORIA 2

CATEGORIA 2: DISPONIBILIZAÇÃO DE FORMAÇÕES E MATERIAIS DE APOIO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA PCP		
Unidades de Registro	Unidades de Registro contexto	Subcategorias iniciais
Falta de orientação	não tem uma devida orientação de que forma esses conteúdos deviam ser aplicados. (P1)	Falta de treinamento e informação em relação ao funcionamento e à ideia por trás do desenvolvimento do novo currículo da PCP.
falta de informação	a gente tá meio perdido porque a gente não teve nenhuma... nenhuma... como vamo dizer, nenhum curso falando, informação falando sobre essa... esse currículo, né? (P3)	
Nenhum treinamento que explique o funcionamento da PCP	eu pelo menos não recebi treinamento nenhum sobre esse novo currículo, né, como ele deveria ser aplicado, explicando como ele funciona, o que foi pensado, como foi pensado pra se desenvolver esse novo currículo. (P1)	
Formações online pouco abrangentes	as formações que tiveram foram bem é... assim... mais é, como é que eu posso dizer? On-line né? Que tiveram né? Entendeu? E muitas delas eu acredito que o pessoal não teve assim, é, como acompanhar bem porque, né, dividir o tempo assim, muita gente não tem, né? (P2)	Formações online incompatíveis e insuficientes com a quantidade de conteúdos
Formações insuficientes	Como tá colocado acredito que não, né? Pelo que eu vi, não assim entendeu? Porque até pelo tempo não tem como, né? Pelo tempo que não teve como abordar tudo isso aí em curto tempo assim, né? (P2)	
Nenhum tipo de material relacionado	Não achei nenhum tipo de material relacionado aos conteúdos, é, propostos. Não vi. Eu tive que inventar, inventar algumas coisas pra passar em aula teórica. Entendeu? (P3)	Dificuldade em planejar aulas dos conteúdos propostos, pela ausência de materiais didáticos relacionados.

Ausência de Material didático	- Material didático é um sonho que eu cultivo há muito tempo, sobre um dia eu receber um livro de educação física vindo da SEMED ou da SEDUC, vindo da secretaria, um tipo pra orientar, não existe, nunca houve. (P1)	
Ausência de livros para os conteúdos da PCP	porque cê não consegue, assim... a gente não tem livro pra nada disso, né? (P1)	
Escassez de material didático há muito tempo	material didático já ajudaria também. Material didático é uma coisa que a gente vem sofrendo bastante tempo já pelo fato de que a gente tem pouca coisa. (P3)	
Disponibilização recente de materiais didáticos	Na escola, na escola, não, agora que tá... que começaram, né? Ah desenvolver ou então a disponibilizar vamos colocar assim né? Disponibilizar né? Ultimamente agora recentemente agora. Faz umas duas semanas... é umas duas semanas aí que começou né, a questão é... uma disponibilização do material. (P2)	Materiais sendo elaborados atualmente

APÊNDICE D – FREQUÊNCIAS, SUBCATEGORIA FINAL, E CONCEITOS DA CATEGORIA 2

Subcategorias iniciais	Frequência	Subcategorias Finais	Conceito
Falta de treinamento e informação em relação ao funcionamento e à ideia por trás do desenvolvimento do novo currículo da PCP.	3	Formações continuadas para a implementação da PCP	Há escassez ou insuficiência de formação, seja continuada ou informativa, sobre as questões epistemológicas que envolvem a PCP e a ideia por trás dos novos conteúdos ou a forma como estão dispostos
Formações online incompatíveis e insuficientes com a quantidade de conteúdos	2		As formações que houveram foram poucas, portanto, insuficientes em relação à quantidade de conteúdos, e não abordaram o os conteúdos da EF da maneira que estão dispostos na PCP
Dificuldade em planejar aulas dos conteúdos propostos, pela ausência de materiais didáticos relacionados.	4	Materiais Didáticos para o auxílio do planejamento pedagógico da PCP	A ausência de materiais didáticos de apoio dificulta o planejamento das aulas em relação aos conteúdos propostos
Materiais sendo elaborados atualmente	1		Os materiais didáticos começaram a ser desenvolvidos e serem disponibilizados de forma muito recente, não havendo disponível antes disso.

APÊNDICE E – UNIDADES DE REGISTRO, UNIDADES DE CONTEXTO, E SUBCATEGORIAS INICIAIS DA CATEGORIA 3

CATEGORIA 3: CONTRIBUIR PARA A COMPREENSÃO E EXECUÇÃO DOS CONTEÚDOS DA PCP		
Unidades de Registro	Unidades de contexto	Subcategorias iniciais
Formação prática sobre os conteúdos	primeiro uma formação continuada, né? Tivesse cursos e treinamentos é... de forma prática e direta, sem rodeios sobre o que trata cada uma dessas, daqueles planos, né. (P1)	Formações continuadas diretas sobre o que trata a PCP e as intenções dos conteúdos da EF.
Formação para explicar a intenção da proposta	As formações seriam mais adequadas pra que eles explicassem o que que eles querem com essa com essa implementação dessa desses conteúdos. (P3)	
Explicação da proposta por quem a elaborou	eu acredito que por exemplo, que quem estabeleceu, quem escreveu devia vir, né? E tentar eh... estabelecer, decifrar, vamos dizer assim, né? Colocar, né, desvendar né? Em forma de formações presenciais, né? (P2)	Esclarecimento da PCP por meio de quem a elaborou, explicando seu funcionamento e formas de implementação, com apoio de materiais didáticos.
Explicação sobre implementação da Proposta com material de apoio	se alguém senta e explica como é que funciona essa proposta Pedagógica, como é que a gente pode implantar essa proposta Pedagógica, e se a gente tem um material de apoio deve ser bem mais simples. (P1)	
Formações presenciais	mas presencial mesmo. Presencial. Presencial mesmo, assim que eu que eu creio que à distância o pessoal a gente não tá preparado ainda pra às vezes num é no tempo, né entendeu? Vai fazer outras coisas no horário né. Tem que trazer pra escola mesmo. (P2)	Formações presenciais que deveriam ter acontecido previamente à implementação da PCP.
Preparação prévia à implementação	Deveria ter, né? Eu acredito uma preparação prévia, né, no caso pra isso aí, entendeu? Uma preparação prévia pra poder, né? E não de uma hora pra outra assim, tendeu? Tem que ter, é, vamos dizer, um tempo, né? Tempo aí pra, pra poder implementar isso aí no caso aí. (P2)	
Material didático em conjunto com a formação continuada	também materiais didáticos, além da pessoa que fez né vim desvendar ou decifrar né teria que ter a questão da do material didático né do material de apoio, material de apoio pra ajudar também no caso aí. (P2)	Materiais didáticos que ajudem a “desvendar” os conteúdos e norteassem a que ponto levar a nova abordagem de ensino

Livros didáticos norteadores	E, e a outra coisa seriam os livros didático, né? A gente ter algum tipo de Material que nos nortearasse sobre a a que ponto você deveria levar essa esse novo tipo de Ensino. (P1)
---------------------------------	---

APÊNDICE F – FREQUÊNCIAS, SUBCATEGORIA FINAL, CONCEITOS DA CATEGORIA 3

Subcategorias iniciais	Frequência	Subcategorias Intermediárias	Conceito	Subcategoria Final
Formações continuadas diretas sobre o que trata a PCP e as intenções dos conteúdos da EF.	2	Formações continuadas presenciais, que tratem, de forma direta, a PCP e as intenções do conteúdo da EF	Formações continuadas que ensinassem especificamente sobre a aplicação dos conteúdos de EF da PCP e suas intenções metodológicas, em conjunto com materiais didáticos que traduzissem os conteúdos da EF e seu funcionamento com os conteúdos já conhecidos, esclarecendo a abordagem envolvida e sua forma de implementação.	Formações presenciais e Materiais Didáticos que tratem diretamente da aplicação, funcionamento, e abordagem dos conteúdos da EF.
Formações presenciais que deveriam ter acontecido previamente à implementação da PCP	2			
Esclarecimento da PCP por meio de quem a elaborou, explicando seu funcionamento e formas de implementação, com apoio de materiais didáticos	2	Materiais didáticos que ajudem a “desvendar” os conteúdos da PCP, explicando seu funcionamento e formas de implementar sua nova abordagem de ensino		
Materiais didáticos que ajudem a “desvendar” os conteúdos e norteassem a que ponto levar a nova abordagem de ensino	2			

APÊNDICE G – PRODUTO EDUCACIONAL

A versão final do Produto Educacional, manifestação desta pesquisa, carrega a intenção de contribuir diretamente para a problemática que inspira este estudo, de relacionar, diretamente, os objetos de conhecimento da PCP aos conteúdos da Cultura Corporal. Junto a isso, como consequência temos a contribuição à legitimação da Educação Física dentro da escola, e especialmente no ensino médio, como componente capaz de formar integralmente o aluno, desenvolver aspectos relevantes, como posicionamento crítico e respeito às diversidades, e transformar a sociedade. O documento é em formato eletrônico por ser interativo, e encontra-se no seguinte endereço: https://drive.google.com/file/d/1_8VVDMFCI8VcS2rUYw_cx-IRu8LC1bU2/view?usp=drive_link.

APÊNDICE H – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1- Como você sabe estamos passando pela implementação do novo Ensino médio e ele trouxe várias mudanças pra todos os components. Qual a sua opinião sobre as mudanças que afetaram a Educação Física, como carga horária e conteúdos?
- 2- Se você chegou a vivenciar os antigos conteúdos do Ensino médio pra educação física e esses novos agora saberia dizer as principais diferenças entre os conteúdos inseridos nas propostas?
- 3- Eu gostaria de saber a sua opinião sobre a forma como os conteúdos estão dispostos lá, se você tem ou não dificuldade em interpretar eles ou relacionar aos conteúdos da educação física.
- 4- Pode falar sobre os tipos de formação continuada que você teve acesso para ajudar a por em prática os conteúdos da PCP?
- 5- E sobre a existência e o acesso a materiais didáticos que ajudem também na prática pedagógica dos novos conteúdos?
- 6- O quanto a sua formação acadêmica se aproxima ou se distancia do modo como temos que atuar no novo Ensino médio?
- 7- Lá você vivenciou temáticas e conceitos de educação física cultural? Cultura corporal? Ou abordagens da educação física que se relacionem ao objetos de conhecimento proposto no novo Ensino médio?
- 8- Como professor do meu ensino médio que passa pela implementação, o que você acha que poderia ajudar os professores no desenvolvimento das aulas e execução desses novos conteúdos do ensino médio? Como você acha que esses conteúdos poderiam ficar mais claros de ser executados, de serem interpretados, colocados em prática?