



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E  
INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
TECNOLÓGICO



**EDER MARCIO ARAUJO SOBRINHO**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O TEMA SAÚDE:  
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PELA APRENDIZAGEM  
BASEADA EM PROJETOS**

**Manaus – AM  
2025**

EDER MARCIO ARAUJO SOBRINHO

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O TEMA SAÚDE:  
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PELA APRENDIZAGEM  
BASEADA EM PROJETOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus Manaus Centro, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Ensino Tecnológico.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucilene da Silva Paes

Linha de pesquisa: Alternativas Mediadoras para eficácia no Ensino e Aprendizagem em Contextos Tecnológicos.

**Manaus – AM  
2025**

**Biblioteca do *Campus* Manaus Centro - IFAM**

---

A663e Araújo Sobrinho, Eder Márcio.

Educação Física no Ensino Médio Integrado e o tema saúde: proposta de intervenção pedagógica pela Aprendizagem Baseada em Projetos. / Eder Márcio Araújo Sobrinho. – Manaus, 2025.

302 p.: il. color.

Tese (Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2025.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucilene da Silva Paes.

1. Ensino Tecnológico. 2. Educação Física escolar. 3. Metodologias Ativas. 4. Guia Didático. I. Paes, Lucilene da Silva. (Orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 372.86

EDER MARCIO ARAUJO SOBRINHO

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O TEMA SAÚDE:  
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PELA APRENDIZAGEM  
BASEADA EM PROJETOS**


Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus Manaus Centro, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Ensino Tecnológico.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucilene da Silva Paes

Linha de pesquisa: Alternativas Mediadoras para eficácia no Ensino e Aprendizagem em Contextos Tecnológicos.


Aprovada em 21 de julho de 2025

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **LUCILENE DA SILVA PAES**  
Data: 21/07/2025 19:55:29-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucilene da Silva Paes. Orientadora  
Instituto Federal do Amazonas – IFAM

Documento assinado digitalmente  
 **ANA CLAUDIA RIBEIRO DE SOUZA**  
Data: 22/07/2025 17:37:23-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza. Membro Titular Interno  
Instituto Federal do Amazonas - IFAM

Documento assinado digitalmente  
 **JOSE ANGLADA RIVERA**  
Data: 22/07/2025 13:15:50-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof. Dr. José Anglada Rivera. Membro Titular Interno  
Instituto Federal do Amazonas - IFAM

Documento assinado digitalmente  
 **PAULINO PINHEIRO GAIA**  
Data: 22/07/2025 14:36:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Paulino Pinheiro Gaia. Membro Titular Externo  
Instituto Federal do Ceará - IFCE

Documento assinado digitalmente  
 **RAPHAELL MOREIRA MARTINS**  
Data: 22/07/2025 14:16:55-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Raphael Moreira Martins. Membro Titular Externo  
Instituto Federal do Ceará - IFCE

*Dedico este trabalho, à minha esposa Gabriele, companheira incansável de vida, cujos gestos de amor, paciência e incentivo sustentaram cada passo desta caminhada.*

*À minha mãe, Maria do Socorro, por me ensinar, com firmeza e ternura, o valor da educação, da humildade e da perseverança.*

*Aos meus irmãos, Cleber, Wender e Ana Caroline, por cada palavra de apoio, pelas risadas compartilhadas quando estamos juntos e pela certeza de que nunca estou sozinho.*

*Aos meus sobrinhos, Davi Miguel e Maria Cecília, que simbolizam a esperança e o futuro que desejamos transformar.*

*E, com profunda emoção, ao meu Pai, Miguel (in memoriam), cuja ausência física jamais diminuiu sua presença em minha vida. Sua memória foi meu alicerce e inspiração silenciosa em cada madrugada de escrita. Esta conquista também é sua.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucilene da Silva Paes, que desde o início me incentivou a investigar alternativas para uma problemática enfrentada em minha prática profissional. Sua dedicação, paciência e ensinamentos foram fundamentais em cada etapa deste processo. Além disso, contar com sua compreensão e apoio no momento em que fui acometido por sintomas físicos e psicológicos, culminando no diagnóstico de uma doença autoimune, sem cura, foi decisivo.

Em diversos momentos, pensei em desistir, mas sua sensibilidade e presença me deram a certeza de que, juntos, poderíamos superar mais esse desafio. Essa vivência tornou este estudo ainda mais significativo para mim, por tratar de uma temática tão essencial quanto a saúde, sob uma perspectiva ampliada. Muito obrigado por cada palavra de carinho e cada momento de reflexão, não apenas sobre a pesquisa que estávamos desenvolvendo, mas sobre a vida em sua completude e o potencial transformador de nossa intervenção.

Agradeço, de modo especial, a cada um dos 31 estudantes participantes e a seus responsáveis, que aceitaram o convite e se engajaram ativamente neste estudo. Ouvir seus relatos ao longo e ao final da intervenção, e perceber as transformações promovidas pela proposta, renovou minha motivação em seguir promovendo práticas educativas disruptivas que contribuam efetivamente para a Formação Humana Integral dos/das estudantes no contexto da Educação Física escolar.

Expresso também minha gratidão aos membros do Comitê *Ad hoc*, pela disponibilidade e valiosas contribuições no processo de validação do Guia Didático, produto educacional desta pesquisa. Suas sugestões foram fundamentais para aprimorar o material e torná-lo uma ferramenta com potencial de impacto positivo na prática pedagógica de professores de Educação Física em outros contextos.

Agradeço a todo o corpo docente do PPGET/IFAM, que, por meio das disciplinas obrigatórias e eletivas, bem como do Workshop de Pesquisa, contribuíram de forma significativa para o aprofundamento teórico-metodológico necessário à condução de um estudo em nível de Doutorado Profissional, com todas as suas especificidades e desafios.

Aos meus colegas do curso de Doutorado do PPGET, registro meu sincero reconhecimento, especialmente aqueles que, ao longo do processo, estiveram mais próximos, compartilhando dores, frustrações, mas também a certeza de que, ao final, seríamos vitoriosos em nossa empreitada. Ercilene, Jhonathan, Jordane e Horácio, muito obrigado! Não tenho

dúvidas de que as pesquisas desenvolvidas por cada um de vocês resultarão em transformações relevantes no ensino tecnológico, em diferentes regiões do país.

Aos amigos-irmãos Bruno Bufuman Alecrim e Hessel Marani Lima, minha gratidão por todo apoio, pelas palavras de incentivo e pelo compartilhamento do mesmo ideal: o de, como professores, contribuímos com a formação de cidadãos críticos e capazes de intervir em suas realidades, lutando por uma sociedade mais justa e igualitária.

Aos professores e professoras que fizeram parte de minha formação nos ensinos fundamental e médio, agradeço pelas contribuições inestimáveis para a construção de saberes que carrego comigo até hoje. Também estendo esse agradecimento aos docentes do curso de Licenciatura em Educação Física do CEULJI/ULBRA em Ji-Paraná, que, durante minha formação inicial, foram fundamentais para a ressignificação da minha compreensão sobre a Educação Física escolar, de uma visão meramente esportivista para uma perspectiva crítica e emancipadora.

Por fim, agradeço, com especial apreço, aos membros da banca examinadora:

Ao Prof. Dr. José Anglada Rivera, que foi meu orientador no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e me incentivou a participar do processo seletivo do PPGET. Sua orientação no mestrado e suas contribuições na banca de qualificação foram decisivas para o desenvolvimento deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Cláudia Ribeiro de Souza, que acompanha minha trajetória desde o mestrado. Tenho por ela profundo respeito e admiração, tanto pela pessoa quanto pela profissional que é, e por todas as relevantes contribuições que tem oferecido aos programas de pós-graduação do IFAM.

Ao Prof. Dr. Raphaell Moreira Martins, por aceitar participar dessa etapa tão significativa de minha formação acadêmica, por sua leitura cuidadosa do texto da qualificação e pelas contribuições, sempre acompanhadas de uma fala serena, respeitosa e carregada de entusiasmo pela Educação Física escolar.

Ao Prof. Dr. Paulino Pinheiro Gaia, cuja trajetória profissional e humana é motivo de inspiração. Sua pronta aceitação ao convite, o conhecimento profundo do contexto abordado nesta pesquisa e o legado construído na Educação Física do IFAM são motivos de orgulho e admiração.

A todas e todos, meu mais sincero e emocionado agradecimento.

## RESUMO

Inserida no contexto dos desafios para uma Educação Física significativa no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), onde persistem práticas estritamente esportivistas e uma visão reducionista da saúde, esta tese teve por objetivo compreender em que aspectos uma Intervenção Pedagógica para o ensino da temática saúde, fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), contribui para superar tais práticas e favorece o processo de Formação Humana Integral dos estudantes. O referencial teórico contempla o panorama histórico da relação entre Educação Física e saúde (Ghiraldelli, 2007), estabelece um diálogo entre as abordagens Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória (Kunz 1991, 1994; Coletivo de Autores, 1992), aprofunda o conceito ampliado de saúde (Bracht, 2019; Oliveira, 2022), contextualiza a Educação Física e suas contribuições para o Ensino Médio Integrado à EPT e apresenta os fundamentos da ABP (Bender, 2014). Trata-se de um estudo de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e metodologia de Pesquisa-ação. Os participantes da pesquisa foram 31 estudantes de uma turma do Curso Técnico Integrado de Informática do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) *Campus* Manaus Centro. Os procedimentos de coleta de dados foram a observação participante, a roda de conversa e o questionário, analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). A Intervenção Pedagógica fundamentada na ABP foi estruturada a partir das três etapas da Pesquisa-ação (Tripp, 2005): planejamento, implementação e avaliação. Os resultados da análise dos dados indicam que a proposta pedagógica, orientada por uma concepção crítica e ampliada de saúde, contribuiu para ressignificar o ensino da Educação Física, superando a centralidade do esporte e favorecendo a Formação Humana Integral dos estudantes. Como produto educacional, elaborou-se um Guia Didático com a sistematização da intervenção, posteriormente validado por um comitê *ad hoc* composto por sete especialistas, cuja análise resultou na sua reestruturação e versão aprimorada. Conclui-se que a Intervenção Pedagógica por meio da ABP apresenta-se como uma estratégia inovadora para o ensino da temática saúde em uma perspectiva ampliada no contexto da Educação Física escolar, oferecendo contribuições para superação da prática esportivista e favorecendo a formação crítica e reflexiva dos estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino Tecnológico; Educação Física escolar; Saúde, Metodologias Ativas; Guia Didático.

## ABSTRACT

Inserted in the context of the challenges for a meaningful Physical Education in High School Integrated with Professional and Technological Education (EPT), where a merely sportive practice and a reductionist view of health persist, this thesis aimed to understand in which aspects a Pedagogical Intervention for teaching the theme of health, based on Project-Based Learning (PBL), contributes to overcoming such practice and favors the process of Integral Human Formation of students. The theoretical framework contemplates the historical panorama of the relationship between Physical Education and health (Ghiraldelli, 2007), establishes a dialogue between the Critical-Overcoming and Critical-Emancipatory approaches (Kunz 1991, 1994; Coletivo de Autores, 1992), deepens the expanded concept of health (Bracht, 2019; Oliveira, 2022), contextualizes Physical Education and its contributions to High School Integrated with EPT and presents the foundations of PBL (Bender, 2014). This is an applied study with a qualitative approach and an Action Research methodology. The research participants were 31 students from a class of the Integrated Technical Course in Informatics at the Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Manaus Centro Campus. The data collection procedures were participant observation, discussion groups and questionnaires, which were analyzed using the Content Analysis technique (Bardin, 2011). The Pedagogical Intervention based on PBL was structured based on the three stages of Action Research (Tripp, 2005): planning, implementation and evaluation. The results of the data analysis indicate that the pedagogical proposal, guided by a critical and expanded conception of health, contributed to redefining the teaching of Physical Education, overcoming the centrality of sports and favoring the Integral Human Development of students. As an educational product, a Teaching Guide was developed with the systematization of the intervention, later validated by an ad hoc committee composed of seven experts, whose analysis resulted in its restructuring and improved version. It is concluded that Pedagogical Intervention through PBL presents itself as an innovative strategy for teaching the theme of health in a broader perspective in the context of school Physical Education, offering contributions to overcoming sports practice and favoring the critical and reflective formation of students.

**Keywords:** Technological Education; Physical Education; Health, Active Methodologies; Didactic Guide.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da relação entre a tendência higienista e a temática saúde e seus reflexos na atualidade.....	31
Quadro 2 – Síntese da relação entre a tendência militarista e a temática saúde e seus reflexos na atualidade.....	33
Quadro 3 – Síntese da relação entre a tendência pedagógicista e a temática saúde e seus reflexos na atualidade.....	36
Quadro 4 – Síntese da relação entre a tendência competitivista e a temática saúde e seus reflexos na atualidade.....	40
Quadro 5 - O papel da Saúde nas abordagens da Educação Física.....	48
Quadro 6 - O papel da Saúde nas abordagens da Educação Física: Psicomotricidade e PCNs....	49
Quadro 7 – Quadro comparativo das abordagens críticas da Educação Física escolar.....	56
Quadro 8 - Periódicos vinculados à área de Educação Física consultados.....	69
Quadro 9 - Artigos consultados.....	70
Quadro 10 – Base de dados consultadas.....	92
Quadro 11 – Base de dados consultadas.....	92
Quadro 12 – Base de dados consultadas.....	122
Quadro 13 - Relação das etapas da Pesquisa-ação com as fases da Intervenção Pedagógica baseada na ABP.....	133
Quadro 14 - Cronograma de realização da Intervenção Pedagógica baseada na ABP.....	143
Quadro 15 - Códigos utilizados para identificação.....	149
Quadro 16 – Resumos das etapas de validação do Guia Didático.....	227
Quadro 17 – Resultado das buscas pelos avaliadores no Lattes.....	229
Quadro 18 – Integrantes do Comitê Ad hoc.....	231
Quadro 19 – Trechos dos pareceres finais dos membros do comitê Ad hoc.....	237

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tendências da Educação Física no Brasil.....	28
Figura 2 - Razões para o início das discussões do Movimento Renovador.....	43
Figura 3 - Esquema geral das etapas de ABP.....	115
Figura 4 – Sugestão de processo de avaliação na ABP.....	119
Figura 5 – Imagem de satélite da localização e estrutura do Campus Manaus Centro.....	129
Figura 6 - Ciclo da Pesquisa-ação.....	131
Figura 7 - Ordem das ações de Pré-planejamento.....	134
Figura 8 - Ementa da disciplina de Educação Física presente no PPC do Curso técnico de Informática.....	134
Figura 9 - Plano de Ensino de Educação Física do 1º ano do Curso Técnico de Nível Médio em Informática.....	136
Figura 10 - Fases da Intervenção Pedagógica baseada na ABP.....	139
Figura 11 - Sistematização da análise de conteúdo.....	144
Figura 12 - Slides da Primeira aula introdutória.....	149
Figura 13 - Vídeo sobre bulimia, anorexia, vigorexia e somatotipologia.....	152
Figura 14 - Materiais disponibilizados para leitura.....	156
Figura 15 - Vídeos utilizados na quarta aula introdutória.....	158
Figura 16 - Apresentação da Âncora.....	160
Figura 17 - Grupos realizando o brainstorming.....	161
Figura 18 - Grupos realizando Pesquisa da fase 02 da Intervenção Pedagógica.....	162
Figura 19 - Apresentação do Jogo “Quem sou eu?”.....	167
Figura 20 - Apresentação do Jogo “Coordenaband”.....	167
Figura 21 - Apresentação do Podcast “Saúde na Educação Física”.....	167
Figura 22 - Apresentação da Oficina sobre Alongamento e Flexibilidade.....	168
Figura 23 – Nuvem de palavras do Brainstorming da fase de planejamento de projetos.....	199
Figura 24 - Etapas de criação do Guia didático.....	217
Figura 25 - Imagens do produto educacional enviado para validação.....	219
Figura 26 - Imagens do produto educacional enviado para validação.....	219
Figura 27 – Capa do Guia Didático reformulada.....	238
Figura 28 – Sumário interativo e página com indicações bibliográficas.....	240
Figura 29 – Página de indicações bibliográficas sobre saúde na perspectiva ampliada e página com indicação do tempo de aula.....	241
Figura 30 – Páginas com sugestões de novas temáticas relacionadas à saúde.....	242

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Opinião dos participantes sobre o desenvolvimento de habilidades durante a Intervenção Pedagógica por meio da ABP.....	181
--	-----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Opinião dos participantes sobre a Intervenção Pedagógica por meio da ABP.....	178
Tabela 2 - Respostas da segunda parte do Formulário de Validação, onde: DT=Discordo totalmente; D=Discordo; NC/ND=Não concordo, nem discordo; C=Concordo; CT=Concordo totalmente; e IC =Índice de concordância.....	227

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 ASPECTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Educação Física e Saúde: do higienismo ao movimento renovador.....</b>	<b>28</b>
2.1.1 Educação Física Higienista.....	29
2.1.2 Educação Física Militarista.....	31
2.1.3 Educação Física Pedagógica.....	34
2.1.4 Educação Física Competitivista.....	37
2.1.5 Educação Física Popular.....	41
2.1.6 Movimento Renovador da Educação Física.....	42
<b>2.2 Fundamentação Crítica para a Educação Física escolar: diálogos entre a Abordagem Crítico-Superadora e a Crítico-Emancipatória.....</b>	<b>51</b>
<b>2.3 Educação Física e o conceito ampliado de Saúde: de que estamos falando?.....</b>	<b>60</b>
<b>2.4 Educação Física escolar e saúde: o que dizem os estudos recentes dos principais periódicos da área.....</b>	<b>68</b>
2.4.1 As relações entre Saúde e Educação Física escolar.....	71
2.4.2 Intervenções pedagógicas envolvendo o tema saúde na Educação Física escolar.....	76
<b>2.5 A Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado: possibilidades de contribuição no processo de Formação Humana Integral.....</b>	<b>82</b>
2.5.1 Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado: uma análise a partir de estudos de programas de pós-graduação profissionais.....	91
<b>2.6 Fundamentos da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).....</b>	<b>111</b>
2.6.1 O conceito de ABP.....	113
2.6.2 Etapas da ABP.....	115
2.6.3 Educação Física escolar e Aprendizagem Baseada em Projetos: estudos correlatos.....	122
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>127</b>
<b>3.1 Classificação da Pesquisa.....</b>	<b>127</b>
3.1.1 A Pesquisa-ação articulada à ABP.....	128
<b>3.2 O contexto da pesquisa.....</b>	<b>129</b>
<b>3.3 Os participantes da pesquisa.....</b>	<b>130</b>
<b>3.4 As etapas da pesquisa.....</b>	<b>132</b>
3.4.1 Etapa 1 – Planejamento.....	134
3.4.2 Etapa 2 – Implementação.....	141
3.4.3 Etapa 3 – Avaliação.....	143
<b>3.5 Os procedimentos de coleta de dados.....</b>	<b>144</b>
<b>3.6 Análise e interpretação dos dados.....</b>	<b>146</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>149</b>
<b>4.1 Da proposta à prática: a implementação da Intervenção Pedagógica pela ABP.....</b>	<b>150</b>
4.1.1 Fase 01 – Aulas introdutórias e Planejamento de Projetos.....	150

4.1.2 Fase 02 – Pesquisa Inicial.....	165
4.1.3 Fase 03 – Produção e avaliação inicial dos produtos.....	167
4.1.4 Fase 04 – Pesquisa complementar.....	168
3.1.5 Fase 05 – Desenvolvimento da apresentação final.....	169
4.1.6 Fase 06 – Exposição dos produtos e avaliação final.....	170
<b>4.2 Vivências e significados: a percepção dos estudantes sobre a proposta de Intervenção Pedagógica pela ABP.....</b>	<b>173</b>
<b>4.3 Para além da quadra: possibilidades para superar o esportivismo por meio da Intervenção Pedagógica.....</b>	<b>185</b>
<b>4.4 Contribuições da Intervenção Pedagógica para o ensino da temática saúde e o processo de Formação Humana Integral.....</b>	<b>194</b>
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL: DA MATERIALIZAÇÃO À VALIDAÇÃO.....</b>	<b>219</b>
<b>5.1 Definições sobre Produto Educacional.....</b>	<b>219</b>
<b>5.2 A materialização do Produto Educacional.....</b>	<b>221</b>
<b>5.3 A validação do Produto Educacional.....</b>	<b>225</b>
5.3.2 Composição do Comitê Ad hoc.....	228
5.3.3 Validação do Guia Didático pelo Comitê Ad hoc.....	229
5.3.4 Análise dos Dados.....	229
<b>5.4 As alterações realizadas para a versão final do Produto Educacional.....</b>	<b>243</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>249</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>256</b>
<b>APÊNDICE A – PLANOS DE AULA.....</b>	<b>272</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIROS DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>276</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL.....</b>	<b>293</b>
<b>APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL...</b>	<b>295</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde o início de minha atuação como professor de Educação Física escolar, em 2011, sempre busquei respostas e soluções que pudessem contribuir para a diminuição dos problemas históricos que temos na área. Mas, antes de continuar descrevendo minha trajetória docente e os caminhos que me trouxeram até o doutorado, é preciso retomar o momento que considero crucial para minha mudança de percepção em relação à Educação Física, ocorrido em 2008, durante a graduação. Ao longo de minha vivência no curso de licenciatura em Educação Física, realizado no Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná, no estado de Rondônia, tive a oportunidade de dialogar com excelentes professores que, durante suas aulas, sempre propuseram uma reflexão sobre o que compreendiam como verdadeiro papel da Educação Física escolar.

Nesse contexto, o paradigma da aptidão física e do esportivismo sempre estiveram presentes, alvos de intensas discussões e, principalmente, de muita reflexão. Dessa forma, fui estimulado a pensar em uma Educação Física que pudesse superar as práticas historicamente desenvolvidas pelos professores dessa disciplina no contexto escolar, em sua grande maioria vinculadas a uma perspectiva esportivista, seletiva e excludente. No bojo dessas discussões, os termos<sup>1</sup> “cultura corporal”, “cultura corporal de movimento”<sup>2</sup> e “cultura do movimento” (Coletivo de Autores, 1992; Bracht, 1992; Betti, 1996; Kunz, 1994) passaram a ser objeto de estudo durante as aulas e contribuíram para minha mudança de perspectiva em relação à Educação Física já que, assim como muitos colegas, havia ingressado no curso motivado pela paixão pelas práticas esportivas. As discussões sobre as contribuições da Educação Física no contexto escolar, com base em uma perspectiva crítica, e os momentos únicos de aprendizado nesse processo de formação inicial foram fundamentais para que eu pudesse construir minha identidade profissional.

Partindo dessas discussões, cheguei ao tão aguardado momento do estágio supervisionado e confesso que esse primeiro contato com o “chão da escola” não foi nada esperançoso. Pelo contrário, essa experiência deixou evidente um distanciamento muito

---

<sup>1</sup> Esses termos surgem a partir dos anos de 1990, resultados de diversos estudos que tinham como proposta embasar uma nova construção do objeto da Educação Física e romper com a visão histórica estritamente biologicista e mecanicista.

<sup>2</sup> Neste estudo, adotarei o termo cultura corporal de movimento, pois assim como Bracht (2005), compreendo que ele é o que melhor representa a especificidade da Educação Física no contexto escolar. Ou seja, uma prática interventiva que tem como foco a mediação de elementos como: jogos, ginásticas, esportes, danças, lutas, práticas corporais de aventura, etc.

grande entre a teoria (vivenciada no curso de Educação Física) e a prática (observada na escola). As dificuldades de diálogo com o professor de Educação Física da instituição, a falta de estrutura e material, somado a desvalorização da Educação Física enquanto componente curricular pelos gestores, deixavam claro que eu teria somente dois caminhos a seguir: poderia me tornar apenas mais um professor de Educação Física e me adaptar a toda aquela realidade ou buscar alternativas que pudessem contribuir para que eu me tornasse um professor diferente. E assim, em meio a intensas inquietações, terminei aquele estágio ainda mais motivado em romper com os paradigmas da Educação Física, adotando uma perspectiva crítica, pautada nas propostas pedagógicas do Movimento Renovador da Educação Física<sup>3</sup>.

Ao final do curso, em 2011, ingressei na carreira docente como professor de Educação Física em uma escola no interior do estado de Rondônia. A instituição não oferecia uma boa estrutura, tampouco materiais para as aulas de Educação Física e a gestão escolar também não foi muito receptiva em relação às ideias que eu propunha. Porém, como mencionado no início do texto, sempre busquei soluções para os problemas enfrentados e desistir nunca foi uma opção. Naquele momento, junto aos alunos, criamos alternativas, utilizamos materiais recicláveis, fizemos rifas, solicitamos doações do comércio local, e ao final do segundo ano já tínhamos os materiais necessários para desenvolver as atividades da disciplina. Ao longo daqueles dois anos, desenvolvemos diversas atividades relacionadas às manifestações da Cultura Corporal de Movimento: jogos cooperativos, jogos regionais, ginásticas, atividades envolvendo anatomia e conhecimento das funções corporais durante o treinamento, alimentação saudável, além dos esportes coletivos e individuais numa perspectiva inclusiva, oportunizando a todos o direito à prática dessas modalidades que, anteriormente, ficavam restritas apenas àqueles alunos com maior habilidade.

Nos anos seguintes, continuei minha atuação como professor no estado de Rondônia, sempre buscando superar as adversidades impostas pela desvalorização da Educação Física escolar enquanto componente curricular e o tratamento dispensado aos professores da área. Então, em 2016, após minha aprovação no concurso do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), me mudei para a cidade de Presidente Figueiredo, no

---

<sup>3</sup> Trata-se de um movimento de críticas e de proposições, que surgiu a partir dos anos de 1980, buscando superar os pressupostos que vinham sendo desenvolvidos de forma hegemônica no ensino de Educação Física Escolar, sobretudo a perspectiva técnico-esportiva e biológico-funcional que norteava o ensino-aprendizagem da Educação Física na escola. Discutiremos esse tema com mais profundidade nos aspectos teóricos deste estudo.

interior do estado do Amazonas, para atuar como Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). A primeira impressão dentro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica indicava que essa esfera educacional caminhava em sentido contrário a tudo que eu havia vivenciado até então. Os *campi* da capital (meu primeiro contato com o IFAM), por exemplo, apresentam uma estrutura invejável para as aulas de Educação Física, com quadras poliesportivas, piscinas, pista de atletismo, apenas para mencionar os espaços diretamente ligados à Educação Física. Contudo, ainda poderia citar os inúmeros laboratórios, auditórios, bibliotecas, etc., que, infelizmente, não fazem parte da realidade da maioria das instituições de ensino do país.

Embora os *campi* da capital oferecessem toda essa estrutura, ao iniciar minhas atividades no IFAM - Campus Presidente Figueiredo, me deparei com uma realidade diferente e que, em relação à Educação Física, se assemelhava em muitos aspectos às minhas experiências anteriores. Mais uma vez, a busca pela ressignificação da Educação Física no contexto escolar passou a fazer parte das minhas ações. Então, iniciei um planejamento que, além das aulas com foco na Cultura Corporal de Movimento, envolvia propostas de projetos ligados à saúde e qualidade de vida, pois durante as aulas percebia um interesse muito grande dos estudantes sobre essa temática. Em 2018, após dois anos atuando no IFAM e em meio aos desafios que se apresentavam, especialmente aqueles relacionados à legitimação da Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), senti a necessidade de enveredar pelos caminhos da pesquisa. Mais uma vez, buscando soluções para os problemas ora enfrentados em minha prática profissional. Assim, na busca por entender meu campo de atuação e preencher as lacunas existentes em minha formação inicial, ingressei no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Já nas primeiras disciplinas, me debrucei sobre as leituras das Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT): o Trabalho como princípio Educativo, a Politécnica e a Formação Humana Integral (pautada na articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura)<sup>4</sup>. Com base nessas leituras, percebi que em muitos aspectos as abordagens críticas oriundas do Movimento Renovador da Educação Física dialogavam com as bases conceituais da EPT, especialmente em relação ao ideal de formação integral dos estudantes, tão debatido durante as aulas ao longo da minha graduação. No mestrado,

---

<sup>4</sup> Nessa concepção, a ideia não é preparar o aluno para desempenhar uma determinada profissão, mas sim, formá-lo integralmente, desenvolver a criticidade, o poder de reflexão, o conhecimento da ciência, da cultura e tecnologia, para consciência de seu papel na sociedade da qual faz parte (Ramos, 2014).

também tive acesso às primeiras leituras relacionadas às Metodologias Ativas <sup>5</sup>e às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)<sup>6</sup>, que despertaram o interesse em utilizar tais metodologias e ferramentas no contexto das aulas de Educação Física.

Dessa forma, considerando a especificidade do Mestrado Profissional que, diferentemente da modalidade acadêmica, exige, além da dissertação, o desenvolvimento de um Produto Educacional, desenvolvi um recurso didático em formato de *Vlog* para trabalhar a dimensão conceitual <sup>7</sup>dos conteúdos nas aulas de Educação Física, buscando contribuir para o processo de Formação Humana Integral dos estudantes. Nesse contexto, percebi que a utilização das TICs despertara o interesse dos estudantes, não apenas pelas atividades práticas, mas também pelos conceitos e conhecimentos teóricos que dão sustentação às práticas corporais que compõem os elementos da Cultura Corporal de Movimento. Foi durante o percurso no desenvolvimento desse estudo e com as experiências geradas por ele que identifiquei um grande interesse dos estudantes pela temática saúde. Todavia, pude perceber que existia por parte deles uma visão reducionista relacionada à saúde, fortemente atrelada ao discurso da aptidão física.

Durante a etapa de aplicação de meu produto educacional essa percepção ficou ainda mais evidente, especialmente durante as rodas de conversa realizadas com os estudantes na etapa de avaliação. Embora a saúde não fosse o objeto de estudo naquele momento, essa percepção me fez refletir sobre o próprio papel dessa temática na Educação Física escolar. Nesse contexto, concordo com Bracht (2019) ao ressaltar o papel transversal da saúde nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar, evidenciando a necessidade de sua inserção enquanto conteúdo, que deve ser compreendido em sua complexidade, criticado e refletido sob uma perspectiva ampla. Cabe destacar que a Educação Física brasileira possui uma relação histórica com a saúde. No contexto escolar, é muito comum a associação estabelecida entre a temática saúde e a disciplina de Educação Física, especialmente pela compreensão de saúde sob uma perspectiva biofisiológica, em que

---

<sup>5</sup> As Metodologias ativas são formas de ensino que utilizam experiências reais ou simuladas, visando estimular a solução de desafios advindos da prática social, em diferentes contextos, e que proporcionam a formação de um indivíduo ativo, crítico, reflexivo e ético, por meio da aprendizagem significativa (Berbel, 2011).

<sup>6</sup> Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem ser definidas como o conjunto total de tecnologias que permitem a produção, o acesso e a propagação de informações, assim como tecnologias que permitem a comunicação entre pessoas (Rodrigues, 2016).

<sup>7</sup> Quando nos referimos às dimensões dos conteúdos da Educação Física, partimos da definição de Darido e Rangel (2005), em que a dimensão conceitual está relacionada aos fatos, teorias, conceitos e princípios da Educação Física.

práticas corporais como o exercício físico e os esportes seriam fatores determinantes na obtenção de saúde e bem-estar.

No Brasil, a Educação Física passou por diversas fases<sup>8</sup>, desde a introdução dos métodos ginásticos nas escolas no final do século XIX e a ascensão do fenômeno esportivo em meados do século XX, cujo principal objetivo das aulas era o aperfeiçoamento da aptidão física em nome da saúde e do desenvolvimento do talento esportivo, até o surgimento, em meados da década de 1980, do Movimento Renovador da Educação Física. Esse movimento, dentre outros aspectos ligados à Cultura Corporal de Movimento, trouxe um novo enfoque sobre a temática saúde que fez com que a Educação Física ampliasse a reflexão sobre o seu conceito, saindo de um caráter estritamente biofisiológico, para uma visão crítica e que privilegia as dimensões social, psicológica, afetiva e cultural envolvidas no contexto da saúde (Darido, 2012).

Em meio a essas reflexões, ocorreu uma nova mudança em minha vida. Em 2021, fui transferido do *Campus* Presidente Figueiredo para o *Campus* Manaus Centro do IFAM. Nesse mesmo ano, busquei novamente a pesquisa como forma de solucionar as inquietudes e lacunas ao término do mestrado e tive a felicidade de ser aprovado no processo seletivo da primeira turma de Doutorado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do IFAM, na linha de pesquisa: Alternativas Mediadoras para eficácia no Ensino e Aprendizagem em Contextos Tecnológicos. Paralelamente a essa nova experiência no doutorado, surgiam mais questões relacionadas à minha prática profissional, agora, em uma nova unidade do IFAM. No contexto do *Campus* Manaus Centro, me deparei novamente em conflito com a realidade da Educação Física escolar, na qual as aulas privilegiam apenas as práticas esportivas, com a divisão de uma modalidade esportiva a cada bimestre para os alunos do primeiro ano e uma modalidade por semestre para alunos do segundo ano dos cursos técnicos integrados.

Em estudo recente, realizado no IFAM - *Campus* Manaus Centro, Boaventura (2023) identificou que o esporte e a aptidão física constituem a base das aulas de Educação Física nos cursos técnicos integrados. A autora ressalta que, assim como as demais disciplinas, a Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório do Ensino Médio Integrado à EPT, deve apresentar propostas de ensino que contribuam para o processo de Formação Humana Integral dos estudantes. No entanto, o que se observa nas

---

<sup>8</sup> Discutiremos essas fases e o papel da saúde em cada uma delas no capítulo destinado aos Aspectos Teóricos.

aulas de Educação Física da instituição são práticas voltadas aos fundamentos e conhecimentos superficiais de modalidades esportivas (Boaventura, 2023). Ou seja, um modelo fortemente vinculado à tendência esportivista da Educação Física<sup>9</sup>, que foi amplamente criticada pelo Movimento Renovador e que, posteriormente, perdeu espaço para as abordagens críticas oriundas desse movimento, as quais tenho usado para fundamentar e amparar minhas ações pedagógicas ao longo da trajetória docente.

Nesse cenário, entendo que o esporte, enquanto conteúdo, faz parte da Cultura Corporal de Movimento e deve ser inserido nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar. Contudo, minha crítica está na forma como é desenvolvido nas aulas desse componente curricular no lócus deste estudo, com foco exclusivo na execução de fundamentos das modalidades esportivas, com o objetivo de preparar os estudantes para as competições esportivas estudantis. Nesse sentido, concordo com Bracht (2010) ao afirmar que a Educação Física escolar deve levar à aprendizagem do esporte, o que não se trata de reduzir tal processo à simples aquisição de habilidades ou destrezas motoras. Compreender o esporte vai além do domínio técnico: envolve também o desenvolvimento da capacidade de analisá-lo em sua dimensão histórica, reconhecer as influências de fatores econômicos e políticos em sua estruturação, identificar os impactos que essa prática pode exercer sobre a vida cotidiana dos estudantes e entendê-la como parte dos direitos sociais e culturais do cidadão.

Dessa forma, já nos primeiros momentos de orientação, as problemáticas relacionadas à Educação Física no contexto de minha atuação profissional, bem como as inquietudes e lacunas oriundas de minha pesquisa de mestrado sobre a temática saúde, foram objeto de discussão. Nesse contexto, diversas indagações surgiram: Como criar uma alternativa capaz de superar a prática meramente esportivista nas aulas de Educação Física no IFAM - *Campus* Manaus Centro? De que forma os conteúdos ligados ao tema saúde, presentes na ementa da disciplina e que não são trabalhados atualmente, podem ser utilizados em uma nova proposta de ensino por meio de uma intervenção pedagógica? Que metodologia ativa poderia ser utilizada para engajar os alunos nessa nova proposta? E como essa proposta poderia contribuir para o processo de Formação Humana Integral dos estudantes?

---

<sup>9</sup> Segundo Ferreira (2009), também conhecida como tendência Competitivista, Mecanicista ou Tecnicista, a tendência Esportivista ainda hoje é muito representativa na área da Educação Física Escolar. Seus métodos, conteúdos, formas e meios se resumem, como o nome já informa, à prática esportiva, com todas as suas normas, técnicas, táticas e busca de performances.

Sobre o primeiro questionamento, cabe destacar que a “superação” proposta nesta tese, não implica de forma alguma a negação ou eliminação do esporte como conteúdo da Educação Física. Pelo contrário, a superação se dá no sentido de deslocar o esporte do centro hegemônico, ou seja, ele deixa de ser o único ou o principal conteúdo, abrindo espaço para outras manifestações da Cultura Corporal de Movimento e para a tematização explícita da saúde. Nesse sentido, retomei as leituras relacionadas à saúde, especialmente os autores que propõem uma reflexão sobre essa temática em uma perspectiva ampliada, que implica reconhecer que a saúde vai além do aspecto físico e envolve dimensões socioeconômicas, psicológicas e ambientais. A Educação Física escolar, ao incorporar essa perspectiva, busca promover a qualidade de vida dos alunos, não apenas através da prática de atividades físicas, mas também por meio da reflexão crítica sobre as condições sociais que afetam a saúde, como a desigualdade social, o acesso a alimentos saudáveis e a qualidade do ambiente (Minayo, 1992; Palma, 2001; Oliveira; Gomes; Knuth; Loch, 2014; Bracht, 2019; Oliveira, 2022).

Com relação às leituras sobre as Metodologias Ativas, já que tinha a intenção de desenvolver uma proposta capaz de envolver os estudantes por meio de algo instigante nas aulas de Educação Física e que fosse capaz de desenvolver a autonomia, a cooperação, a participação social por meio de práticas da Cultura Corporal de Movimento e, assim, contribuir para a Formação Humana Integral dos estudantes, encontrei amparo na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que é uma metodologia ativa caracterizada pelo desenvolvimento de “projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo” (Bender, 2014, p. 10).

Nesse contexto, compreendo que a Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório no Ensino Médio Integrado à EPT, apresenta conhecimentos importantes e não deve restringir sua prática apenas às modalidades esportivas. Dessa forma, esse componente curricular pode ser compreendido como um campo de saberes relacionados à Cultura Corporal de Movimento, com potencial para colaborar significativamente para a Formação Humana Integral dos estudantes. Nesse sentido, as experiências pedagógicas podem favorecer a ampliação da percepção crítica dos estudantes sobre o mundo, nas suas múltiplas dimensões temporais, espaciais e existenciais, promovendo um entendimento mais qualificado das vivências humanas, sejam elas corporais, estéticas, éticas e políticas (Bagnara; Boscatto, 2022). Para que isso ocorra,

entendo que é necessário romper com modelos de ensino historicamente fundamentados em concepções técnico-instrumentais, que, em grande parte, se manifestam por meio de práticas esportivistas ou de cunho biologicista/higienista, voltadas à manutenção de corpos produtivos e ajustados às exigências do trabalho. Assim, superar essa lógica demanda a construção de propostas didáticas que articulem os conhecimentos conceituais e corporais de maneira integrada, estabelecendo uma relação dinâmica e indissociável entre teoria e prática no processo educativo.

Dessa forma, entendo que os professores da área devem romper com a visão reducionista da disciplina e, nessa perspectiva, o ensino de temáticas como a saúde, além da utilização de novas metodologias de ensino, como a ABP, podem auxiliar nesse processo. Mediante o exposto, apresentamos<sup>10</sup> o seguinte problema de pesquisa: em que aspectos uma Intervenção Pedagógica para o ensino da temática saúde nas aulas de Educação Física do Ensino Médio Integrado à EPT, fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), pode contribuir para superar a prática esportivista e favorecer o processo de Formação Humana Integral dos estudantes?

Visando responder ao problema de pesquisa, defendemos a seguinte tese: A implementação de uma Intervenção Pedagógica para o ensino da temática saúde nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado à EPT, fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), contribui significativamente tanto para a superação da prática esportivista predominante quanto para potencializar o processo de Formação Humana Integral dos estudantes.

A relevância e a necessidade de se aprofundar em tal investigação justificam-se pela identificação de uma problemática no campo da prática profissional do pesquisador, algo fundamental em pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação profissionais (Rizzatti *et al.*, 2020). Além disso, a análise do referencial teórico e das revisões de literatura empreendidas nesta tese evidencia diversas lacunas que tornam este estudo não apenas relevante, mas necessário. A revisão histórica das tendências da Educação Física no Brasil (Ghiraldelli, 2007) e a análise de estudos recentes sobre saúde na Educação Física escolar demonstram que, apesar dos avanços teóricos propostos pelo Movimento Renovador e pelas abordagens críticas, a prática pedagógica, especialmente no Ensino Médio Integrado à EPT, ainda é frequentemente permeada por uma visão

---

<sup>10</sup> Desse ponto em diante, passarei a utilizar a primeira pessoa do plural, por se tratar de uma construção orientada e partilhada.

biologicista e individualista de saúde (Souza Filho, 2011; Boaventura, 2023). Autores como Knuth e Loch (2014), Soares e Hallal (2015) e Silva *et al.* (2017) apontam para intervenções que, embora busquem promover saúde, muitas vezes se limitam ao aumento do tempo de movimento ou à transmissão de informações sobre aptidão física, sem aprofundar a discussão sobre os determinantes sociais ou promover uma reflexão crítica mais abrangente, como defendido por Bracht (2019) e Oliveira (2022).

No contexto específico do Ensino Médio Integrado à EPT, a discussão sobre Formação Humana Integral (Ciavatta, 2005; Ramos, 2008; Frigotto, 2012) demanda que componentes curriculares como a Educação Física transcendam o ensino fragmentado e as práticas conservadoras, apontando para a necessidade de diálogo efetivo com o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Contudo, a articulação efetiva dos saberes da Educação Física com os princípios da Formação Humana Integral e as especificidades da formação profissional ainda se mostra um desafio (Maciel, 2013; Silva; Silva; Molina Neto, 2016; Monteiro, 2021; Bagnara; Boscatto, 2022). Paralelamente, embora a ABP, conforme teorizada por Bender (2014), seja reconhecida por seu potencial em promover autonomia e aprendizagem significativa, a revisão de literatura empreendida nesta tese indicou uma escassez de estudos que explorem sistematicamente sua aplicação no ensino da temática saúde, sob uma perspectiva ampliada, nas aulas de Educação Física do Ensino Médio Integrado à EPT.

Do ponto de vista teórico, este estudo buscou, portanto, tecer conexões entre campos de conhecimento e debate que, embora intrinsecamente ligados, muitas vezes são explorados de forma isolada. Ao investigar a aplicação da ABP para o ensino de uma concepção ampliada de saúde, no contexto específico da Educação Física no Ensino Médio Integrado à EPT, a pesquisa oferece um aprofundamento teórico-metodológico que pode enriquecer as discussões sobre o currículo da Educação Física, contribuindo com um modelo de intervenção que busca superar a dicotomia entre teoria e prática. Ademais, o estudo visa ampliar o entendimento sobre as potencialidades das metodologias ativas, especificamente a ABP, como ferramenta para promover não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências críticas, colaborativas e de Formação Humana Integral, além de fortalecer o debate sobre o papel da Educação Física na promoção da saúde, movendo-se para além de uma perspectiva prescritiva e individualista, em direção a uma abordagem crítica e contextualizada que considera os determinantes sociais da saúde.

Na esfera prática, a importância desta investigação reside na proposição e avaliação de uma intervenção pedagógica concreta, capaz de oferecer uma alternativa viável ao modelo esportivista, e na criação de um produto educacional, que sirva como recurso para outros professores. Nesse sentido, o produto educacional, descrito no último capítulo desta tese, representa não apenas a materialização da pesquisa, mas uma ferramenta prática, flexível e teoricamente embasada, destinada a auxiliar outros docentes a replicarem e adaptarem a proposta em suas realidades, potencializando o impacto do estudo. As contribuições esperadas desta tese se estendem ao avanço no conhecimento sobre a aplicação da ABP na Educação Física escolar, à oferta de subsídios para a efetivação da Formação Humana Integral na EPT, e ao estímulo a uma reflexão crítica sobre o ensino da saúde nas aulas desse componente curricular. Espera-se, fundamentalmente, empoderar professores e estudantes na construção de um processo de ensino-aprendizagem que reconheça a saúde como um direito e como uma construção social complexa, preenchendo lacunas e fomentando uma Educação Física verdadeiramente transformadora no Ensino Médio Integrado à EPT.

Nesse contexto, o objetivo geral que moveu o processo investigativo desta tese foi: Compreender em que aspectos uma Intervenção Pedagógica para o ensino da temática saúde, fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), contribui para superar a prática esportivista nas aulas de Educação Física do Ensino Médio Integrado à EPT e favorece o processo de Formação Humana Integral dos estudantes. Para alcançar esse objetivo geral, delineamos quatro objetivos específicos: 1) Elaborar uma Intervenção Pedagógica para o ensino da temática saúde por meio da ABP, que contribua para superar a prática esportivista e favoreça a Formação Humana Integral dos estudantes; 2) Implementar e avaliar a intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física de um curso técnico integrado do IFAM; 3) Analisar as contribuições da Intervenção Pedagógica fundamentada na ABP nas aulas de Educação Física de um curso técnico integrado do IFAM; 4) Construir e validar um Guia Didático para o ensino da temática saúde nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado à EPT, por meio da sistematização da Intervenção Pedagógica fundamentada na ABP.

Para alcançar os objetivos propostos e responder à problemática investigativa, este estudo foi delineado sob a égide de uma abordagem qualitativa, privilegiando a compreensão aprofundada dos fenômenos em seu contexto natural. A estratégia metodológica central que orientou o percurso investigativo foi a Pesquisa-Ação,

fundamentada nos pressupostos de Tripp (2005). Tal escolha justifica-se pela natureza intrinsecamente interventiva e reflexiva desta pesquisa, que não se limitou a observar uma realidade, mas buscou transformá-la por meio da elaboração, implementação e avaliação colaborativa de uma Intervenção Pedagógica pautada na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Este processo cíclico de planejamento, ação, observação e reflexão permitiu um constante aprimoramento da proposta, que culminou na materialização do produto educacional desta tese. Para o tratamento e interpretação dos dados empíricos, coletados durante a fase de avaliação da intervenção, recorreremos à técnica da Análise de Conteúdo, conforme as diretrizes de Bardin (2011), visando identificar padrões, significados e categorias emergentes das vivências e percepções dos participantes.

A presente tese está estruturada em quatro capítulos subsequentes, além desta introdução, das referências e dos apêndices. O primeiro capítulo dedica-se à construção do arcabouço teórico que embasa a investigação. Nele, exploramos a evolução histórica da relação entre Educação Física e saúde no Brasil, o conceito ampliado de saúde e sua interface com a Educação Física escolar, as contribuições da disciplina para a Formação Humana Integral no contexto da EPT, e os fundamentos teórico-metodológicos da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). O segundo capítulo detalha minuciosamente o percurso metodológico para a concepção, desenvolvimento, implementação e avaliação da proposta de intervenção pedagógica. O terceiro capítulo apresenta e analisa criticamente os dados empíricos, organizados em quatro categorias analíticas centrais que emergiram da análise de conteúdo. Cada categoria é discutida à luz do referencial teórico adotado, buscando responder aos objetivos da pesquisa.

Finalmente, o quarto capítulo descreve o processo de desenvolvimento do Guia Didático, produto educacional resultante desta tese. Detalhamos sua concepção, estrutura e o rigoroso processo de validação ao qual foi submetido, incluindo as contribuições do comitê *Ad hoc* e as alterações realizadas para sua versão final, visando a sua aplicabilidade e relevância para professores de Educação Física do Ensino Médio Integrado. Este percurso culmina nas Considerações Finais, nas quais retomamos os principais achados, refletimos sobre as contribuições e limitações do estudo e apontamos possíveis desdobramentos para futuras investigações.

## 2 ASPECTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, nos debruçamos sobre os pilares teóricos que sustentam a presente investigação, buscando construir um panorama compreensivo e crítico acerca da complexa relação entre Educação Física, saúde e o Ensino Médio Integrado à EPT. Para tal, iniciamos com uma imersão histórica nas tendências da Educação Física no Brasil, conforme a análise de Ghiraldelli (2007), identificando o papel e a concepção da temática saúde, desde o higienismo até as abordagens mais contemporâneas.

Em seguida, aprofundamos a discussão sobre Educação Física e o conceito ampliado de saúde, explorando como essa perspectiva, que transcende a ausência de doença e engloba determinantes sociais, culturais e ambientais, pode e deve ser tematizada nas aulas. Para contextualizar o estado da arte, realizamos um levantamento nos principais periódicos da área, analisando como os estudos recentes têm abordado a relação entre saúde e Educação Física escolar, identificando avanços, lacunas e as concepções de saúde predominantes. Apresentamos, ainda, um panorama de intervenções pedagógicas que buscaram promover a saúde no ambiente escolar, analisando suas metodologias e contribuições.

Dada a especificidade do lócus desta pesquisa, dedicamos uma seção à discussão das contribuições da Educação Física escolar no processo de Formação Humana Integral dos estudantes. Aqui, dialogamos com autores como Ciavatta (2005), Ramos (2008, 2017), Frigotto (2012), Boscatto e Darido (2017) e Bagnara e Boscatto (2022), buscando compreender como a disciplina pode se articular aos princípios norteadores da EPT e como a temática saúde se insere nesse debate.

Por fim, como alicerce metodológico para a intervenção pedagógica proposta neste estudo, apresentamos os fundamentos da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), explorando os conceitos e as etapas deste método de ensino (Bender, 2014), além de realizarmos uma revisão de estudos sobre a utilização da ABP no contexto da Educação Física, buscando identificar suas potencialidades, desafios e possíveis articulações com o ensino da temática saúde, de forma a embasar a construção da nossa proposta interventiva. Este percurso teórico visa, portanto, não apenas contextualizar o problema de pesquisa, mas também fornecer as bases conceituais e metodológicas para a análise dos dados e para a elaboração do produto educacional resultante desta tese.

## 2.1 Educação Física e Saúde: do higienismo ao movimento renovador

Para entender o atual cenário da relação entre saúde e Educação Física escolar é necessário, primeiramente, analisar os caminhos percorridos pela disciplina no contexto escolar brasileiro. Dessa forma, partimos do apanhado histórico feito pelo professor Paulo Ghiraldelli em sua obra intitulada “*Educação Física Progressista*”, em que o autor se propõe a refletir sobre as tendências da Educação Física no Brasil, conforme a figura 1.

**Figura 1** - Tendências da Educação Física no Brasil



**Fonte:** Elaboração Própria (2025).

Ghiraldelli (2007) ressalta que essa classificação não foi feita de forma arbitrária, e traz o que há de essencial em cada uma dessas tendências. Embora cada uma delas tenha as suas especificidades, com relação à temática saúde enquanto conteúdo, percebe-se um direcionamento específico em cada tendência, a depender do viés ideológico dominante em cada período. Ainda conforme o autor, cabe destacar que mesmo com a divisão por períodos históricos distintos, as tendências que se apresentam numa época estão latentes em épocas anteriores e, por conseguinte, tendências que aparentemente desapareceram foram, na verdade, incorporadas por outras.

Embora cada nova tendência tenha trazido avanços importantes para a Educação Física, nem sempre as mudanças propostas foram introduzidas na prática cotidiana desse componente curricular no âmbito educacional, “muitas vezes a prática só se altera quando a concepção que lhe dá diretrizes já perdeu hegemonia. Além do mais, essas defasagens ocorrem de maneira diferente para cada região do país” (Ghiraldelli, 2007, p. 16).

Nesse contexto, concordamos com o autor, já que ao longo de nossa vivência na docência temos observado que, ainda nos dias atuais, é muito comum identificar na prática pedagógica de professores de Educação Física que estão atuando na escola a junção de elementos das diversas tendências da área, culminando em aulas que reproduzem práticas como aquelas vinculadas ao tecnicismo e esportivismo. Para melhor compreensão desse processo, detalharemos, na sequência, cada uma dessas tendências, além de apresentarmos

uma síntese da relação de cada tendência com a temática saúde e possíveis implicações que podem ser observadas no contexto atual da Educação Física escolar.

### 2.1.1 Educação Física Higienista

Inicialmente, é preciso mencionar que a Educação Física foi oficialmente incluída na escola no Brasil em 1851, quando ocorreu sua inserção como disciplina no currículo escolar. Na sequência, sua regulamentação foi expedida pela reforma Couto Ferraz, em 1854, na qual a ginástica e a dança tornaram-se disciplinas obrigatórias nos ensinos primário e secundário, respectivamente. Já na reforma realizada por Rui Barbosa, em 1882, recomendou-se a obrigatoriedade para a ginástica, na forma de uma seção especial, para ambos os sexos e que fosse oferecida nas Escolas Normais. Contudo, foi a partir da década de 1920 que, após reformas educacionais, vários estados da federação introduziram a Educação Física em seus currículos, normalmente sob a denominação de ginástica (Betti, 1991).

Foi durante esse período inicial, que se estendeu até os primeiros anos da década de 1930, que a Educação Física ficou marcada por uma concepção que muitos autores chamaram de higienismo. Nessa tendência, existia uma preocupação central com os hábitos de saúde e higiene, cabendo à Educação Física, em primeiro plano, o papel de formar homens e mulheres sadios e aptos para o trabalho. Nesse período, o tema saúde era considerado de extrema importância para a elite da época, já que havia uma preocupação com os males cada vez mais crescentes após o aumento populacional nas grandes cidades, resultado do êxodo rural (Ghiraldelli, 2007).

De acordo com Gondra (2004), as populações urbanas passaram a enfrentar sérios problemas de saúde, como grandes surtos epidêmicos, febres e infecções. Os contágios ocorriam pelo ar e pela água, disseminando diferentes tipos de doenças em toda a população. Diante desse cenário, os médicos higienistas atribuíam esse aumento dos problemas de saúde à grande concentração populacional em moradias inadequadas, construídas em pequenos espaços, mal higienizados, e também à falta da atividade física que a vida urbana trouxe.

Dessa forma, coube aos médicos higienistas a intervenção, sobretudo nas instituições de ensino, no sentido de fiscalizar e promover a assepsia corporal, além de considerarem as ginásticas fundamentais no contexto escolar. Em sua obra clássica “*Da Educação Physica*”, Fernando de Azevedo relata que no início das aulas de ginástica era

realizada uma espécie de inspeção, em que os estudantes mostravam aos professores unhas, cabelo, pescoço, braços e pernas, para demonstrar a limpeza corporal.

Naqueles estudantes que fossem identificados qualquer tipo de impureza (roupa suja, unhas por fazer, etc) eram imediatamente excluídos e proibidos de participar das atividades do dia e os que apresentassem alguma doença eram eliminados das aulas. Os uniformes utilizados pelos estudantes para a prática nas aulas deveriam ser brancos. A escolha da cor branca foi admitida por representar a pureza e a limpeza (Azevedo, 1960).

Segundo Ghiraldelli (2007), esse período de Educação Física Higienista pode ser caracterizado pela busca da resolução dos problemas de saúde pública por meio da educação.

Para tal concepção, cabe à Educação Física um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação. Mais do que isso, a Educação Física Higienista não se responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas. Em verdade, ela age como protagonista num projeto de “asepsia social”. Desta forma, para tal concepção a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que “comprometeria a vida coletiva” (Ghiraldelli, 2007, p. 17).

Gondra (2004) também ressalta que existia na época uma grande preocupação com os padrões de moralidade da população. Assim, além do desenvolvimento físico, a Educação Física no contexto escolar era vista como um elemento benéfico e de extrema importância para o desenvolvimento moral dos estudantes. A ideia era a de que a fadiga promovida pela prática das atividades ginásticas evitaria pensamentos e ações promíscuas.

Nesse contexto, pode-se observar que, no início de sua inserção nas escolas brasileiras, a Educação Física apresentou uma base epistemológica de caráter fisiológico, aliando o saber médico higienista às práticas físicas que até então ficavam restritas à instrução militar.

Além disso, Ghiraldelli (2007) afirma que se estabeleceu a disseminação de padrões de conduta entre todas as classes sociais. Para que fosse possível alcançar esses padrões, tornou-se fundamental a adoção de um programa de Educação Física adequado. O autor ressalta ainda que, para a Educação Física Higienista, os indivíduos não apenas poderiam, mas deveriam adquirir saúde, independentemente das condições de existência material. Abaixo, no quadro 1, apresentamos uma síntese da relação da tendência higienista com a

temática da saúde, além das implicações e reflexos que ainda podem ser observados na atualidade.

**Quadro 1** – Síntese da relação entre a tendência higienista e a temática saúde e seus reflexos na atualidade.

<b>Aspecto analisado</b>	<b>Relação com a temática Saúde</b>	Foco central nos hábitos de saúde e higiene; papel de formar indivíduos sadios e aptos para o trabalho. Saúde como ausência de doença e limpeza corporal. Educação como meio de resolver problemas de saúde pública. "Assepsia social" e disciplinarização dos hábitos.
	<b>Reflexos na atualidade</b>	Algumas escolas ainda mantêm regras rígidas sobre uniformes e aparência que podem remeter a essa preocupação com a "pureza" ou "higiene". A persistência de um discurso que culpabiliza o indivíduo por sua condição de saúde, sem considerar os determinantes sociais, pode ser um resquício dessa visão individualista de adquirir saúde.

**Fonte:** Elaboração própria (2025).

Conforme detalhado no Quadro 1, percebe-se que, embora a tendência higienista tenha sido o marco inicial da inserção da preocupação com a saúde na disciplina escolar, sua abordagem era fundamentalmente instrumental e reducionista. A saúde era vista primordialmente como ausência de doença e sinônimo de limpeza e aptidão para o trabalho, servindo a um projeto mais amplo de "assepsia social" e controle dos corpos. Os reflexos atuais dessa tendência, como a ênfase excessiva na higiene individual ou discursos simplistas que ligam diretamente atividade física à prevenção de doenças sem considerar o contexto, precisam ser criticamente analisados, especialmente no Ensino Médio Integrado à EPT. Dessa forma, entendemos que é crucial que a discussão sobre saúde neste nível de ensino transcenda a mera funcionalidade do corpo para o trabalho, problematizando, por exemplo, como as condições laborais e os determinantes sociais impactam o bem-estar integral e questionando padrões de saúde que historicamente serviram para excluir e disciplinar, em vez de emancipar.

### 2.1.2 Educação Física Militarista

A partir da década de 1930, a educação brasileira iniciou um processo de muitas transformações, fomentadas pelas Revoluções de 1930 e 1932, promulgação da nova Constituição Federal de 1934, além do fim da República Velha e início do Estado Novo, o qual trouxe mudanças importantes na economia brasileira, caracterizado pela construção de uma sociedade urbano-industrial. Nesse cenário, o projeto político-econômico instituído enfatizava a importância do cidadão brasileiro no processo de "renovação" do país e,

assim, a formação de um “Homem Novo” seria necessária para a solidificação de um Estado Novo. No contexto educacional, ocorreu a mudança no foco da Educação Física, passando de uma concepção higienista para uma concepção militarista. Após a Revolução de 1930, os militares ganharam o papel de destaque no estado e a Educação Física militar, com forte influência do método francês<sup>11</sup>, tornou-se obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino, com o objetivo de preparar a juventude para o cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação (Castro, 1997).

Cabe destacar que, até esse momento, os profissionais de Educação Física que atuavam nas instituições de ensino no Brasil eram instrutores formados pelo exército. Apenas em 1939 foi criada, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, onde o Método Francês também foi adotado (Soares *et al.*, 2009; Castro, 1997). Nesse período, a Educação Física era encarada como uma disciplina absolutamente prática, não existindo, ao menos no contexto educacional da época, nenhuma fundamentação teórica que lhe desse suporte. As aulas, ministradas pelos instrutores físicos do exército, eram compostas pelos mesmos rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia.

Dessa forma, não era possível observar qualquer distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar (Darido, 2003). A saúde, enquanto conteúdo, era abordada apenas na prática, pois a preocupação do processo formativo na Educação Física estava ligada à construção de futuros soldados, resistentes e saudáveis, capazes de “servir a pátria” em situações de conflito. Nesse cenário, aqueles que não apresentavam boa saúde ou eram considerados fracos e incapazes eram excluídos das aulas, uma vez que existia a prioridade para a seleção dos melhores e mais capacitados, caso o Brasil fosse à guerra, como de fato acabou ocorrendo (Ferreira, 2005).

Corroborando, Ghiraldelli (2007, p. 18), ressalta que a Educação Física Militarista não deve ser resumida apenas a uma prática militar de preparo físico, ela é “acima disso, uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar” própria ao regime militar. O autor destaca que essa concepção de Educação Física buscou a formação de um modelo de cidadão,

---

<sup>11</sup> Método de Educação Física caracterizado justamente por seu marcante “espírito militar”, elaborado nos anos de 1920 pela escola *École de Joinville-le-Pont* na França, tendo como objetivo a correção de atitudes defeituosas, educação nervosa, desenvolvimento das funções respiratórias, circulatórias e articulares, desenvolvimento das faculdades cerebrais, aquisição de uma estética corporal, força, resistência, rendimento, harmonia das formas, formação de atletas e preparação para o combate.

obediente em relação às imposições do estado e que serviria de exemplo para o restante da juventude, por meio de sua bravura e coragem.

O papel da Educação Física é de “colaboração no processo de seleção natural”, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da “depuração da raça”. Na Educação Física Militarista, a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. só têm utilidade se visam à eliminação dos “incapacitados físicos”, contribuindo para uma “maximização da força e poderio da população”. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõem a plataforma básica da Educação Física Militarista (Ghiraldelli, 2007, p. 18).

Nessa direção, compreendemos que, durante o período dessa tendência, a Educação Física desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento de princípios pautados no militarismo, sendo, dessa forma, um elemento fundamental para o fortalecimento ideológico dominante no período do Estado Novo. Em um momento inicial, serviu como elemento para a promoção da saúde e para a formação de mão de obra fisicamente adestrada e capacitada, cabendo a ela cuidar da recuperação e da manutenção da força trabalhadora para assegurar o processo de industrialização implantado no país. Posteriormente, foi utilizada como ferramenta para a concretização de uma identidade moral e cívica, bem como para a construção de uma geração forte, saudável e adestrada fisicamente, capaz de defender a pátria. No Quadro 2, apresentamos uma síntese da relação da tendência militarista com a temática da saúde, além das implicações e reflexos que ainda podem ser observados na atualidade.

**Quadro 2** – Síntese da relação entre a tendência militarista e a temática saúde e seus reflexos na atualidade.

<b>Aspecto analisado</b>	<b>Relação com a temática Saúde</b>	Saúde abordada apenas na prática, ligada à construção de futuros soldados "resistentes e saudáveis". Ênfase na aptidão física e na capacidade de "servir à pátria". Exclusão de indivíduos "fracos" ou com problemas de saúde. Saúde como força, vigor e capacidade de suportar o rigor físico.
	<b>Reflexos na atualidade</b>	Aulas com foco excessivo em treinamento físico e repetição, visando "melhorar o condicionamento". A valorização exacerbada da força e da resistência como sinônimos de saúde. Práticas que podem levar à exclusão de alunos menos aptos fisicamente, mesmo que não intencionalmente.

**Fonte:** Elaboração própria (2025).

A tendência militarista representa um período em que a saúde foi explicitamente instrumentalizada para fins estatais e de defesa da nação. A ênfase recai sobre a força física, a resistência e a capacidade de suportar o rigor, resultando na exclusão daqueles

considerados "inaptos". Embora a busca pela disciplina e pela superação de limites possa, superficialmente, ser associada a alguns discursos contemporâneos sobre saúde e performance, é fundamental desvelar a lógica autoritária e excludente que a sustentava. Assim, compreendemos que, no contexto do Ensino Médio Integrado à EPT, qualquer resquício dessa visão, seja na valorização excessiva da aptidão física como único sinônimo de saúde, seja em práticas pedagógicas excessivamente diretivas que minam a autonomia, deve ser questionado. Nesse sentido, a promoção da saúde integral passa, necessariamente, pelo respeito aos limites individuais, pela inclusão e pela crítica a qualquer forma de instrumentalização do corpo que não vise o bem-estar e a emancipação do sujeito.

### 2.1.3 Educação Física Pedagogicista

Embora a hegemonia militar na Educação Física tenha sido inquestionável entre 1930 e 1945, esse domínio não deixou de encontrar vários críticos entre os civis, mesmo o momento político pelo qual o país passava não oferecendo qualquer condição para diálogo ou demonstração de divergências ao modelo oficial. Castro (2007) ressalta que nesse período, além da enorme restrição às liberdades civis que o país vivenciou, ocorreu também uma ampla disseminação das ideologias fascistas e racistas vinculadas à eugenia e à Educação Física.

No entanto, após o fim do Estado Novo, houve uma movimentação da sociedade brasileira na busca por estabelecer uma normalidade democrática no país. A elaboração de uma nova constituição, em 1946, trouxe novos contornos liberais-democráticos com o objetivo de deixar para trás os traços autoritários do período vivenciado anteriormente. No contexto educacional, iniciaram-se as discussões em torno da elaboração de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

No campo da Educação Física escolar, surge a tendência Pedagogicista que, diferentemente de suas antecessoras, higienista e militarista, defendeu a necessidade dessa disciplina ser tratada pela sociedade como uma prática prioritariamente educativa. De acordo com Ghiraldelli (2007), essa tendência buscou estabelecer a necessidade da sociedade tratar a Educação Física não apenas como prática capaz de proporcionar saúde ou disciplinar a juventude. Mais do que isto, essa concepção estabeleceu a educação do movimento como a única forma capaz de promover a denominada educação integral.

Essa tendência surgiu sob forte influência do movimento Escola Nova<sup>12</sup>, especialmente pelas teorias psicopedagógicas de John Dewey e da sociologia de Émile Durkheim. Nesse período, ocorreu um aumento considerável dos estudos comparados da Educação Física brasileira e a praticada nos países desenvolvidos. Assim, os intelectuais ligados às escolas de Educação Física, elegeram o modelo americano como aquele mais propício para alcançar os ideais de formação pretendidos no Brasil, naquele momento.

O modelo americano de Educação Física preconizava o desenvolvimento da saúde, habilidades fundamentais para a vida, formação de caráter e qualidades dignas de um bom membro de família e bom cidadão, além do aproveitamento das horas livres ou de folga e, por fim, preparação vocacional (Ghiraldelli, 2007). Nas faculdades, os currículos dos cursos de Educação Física introduziram disciplinas como “recreação e lazer”, “prática de ensino” e “didática”. A intenção foi contribuir para a formação de futuros profissionais da área com um olhar mais voltado ao ato educativo, levando o professor a refletir sobre as práticas da Educação Física para além do desenvolvimento da eficiência e do rendimento (Castellani Filho, 1988).

No que se refere ao conteúdo saúde, foi nessa tendência que pela primeira vez essa temática passou a ser discutida de forma teórica. Assuntos como higiene, prevenção de doenças, primeiros socorros, alimentação saudável foram incorporados aos conteúdos que deveriam ser trabalhados nas aulas de Educação Física escolar. Embora se perceba um avanço, Ferreira (2009) ressalta que as discussões ficaram restritas às questões individuais, não havendo uma preocupação com Saúde Coletiva<sup>13</sup>, tampouco com o lazer, moradia, emprego e saneamento, condições imprescindíveis para a saúde em uma perspectiva ampliada.

Todavia, é preciso mencionar que, embora existisse toda uma corrente e discurso para adoção da Educação Física Pedagogicista, na prática, os parâmetros higienistas e militaristas ainda se faziam muito presentes no contexto escolar. Porém, diferentemente de suas antecessoras, a tendência pedagogicista estabeleceu uma mudança da relação professor/aluno, de acordo com Ghiraldelli (2007, p. 29):

---

<sup>12</sup> A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais.

<sup>13</sup> Campo de ações e saberes voltados para a promoção, proteção e recuperação da saúde das populações, respeitando suas diversidades – entendendo saúde não apenas como ausência de doença, mas um processo que envolve questões: epidemiológicas, socioeconômicas, ambientais, demográficas e culturais.

[...] Essa nova concepção inaugura formas de pensamento que, aos poucos, alteram a prática da Educação Física e a postura do professor. Tais novas formas de pensamento vão instaurar uma apologia da Educação Física enquanto “centro vivo” da escola pública, responsável por todas as particularidades “educativas” das quais as outras disciplinas, as “instrutivas”, não poderão cuidar. As fanfarras da escola, os jogos intra e interescolares, os desfiles cívicos, a propaganda da escola na comunidade, tudo isso passa a ser incumbência do professor de Educação Física. Este elemento, abnegadamente, deve, além das aulas, cumprir sua função de “educador” e até mesmo de “líder na comunidade”. A Educação Física, acima das “querelas políticas”, é capaz de cumprir o velho anseio da educação liberal: formar o cidadão.

Todas essas mudanças no campo teórico, somadas aos esforços para uma mudança significativa na prática escolar, fizeram com que a Educação Física parecesse avançar a passos largos. No entanto, o surgimento da ditadura militar se tornou um empecilho, que provocou, mais uma vez, um grande retrocesso e o retorno ao biologicismo.

**Quadro 3** – Síntese da relação entre a tendência pedagogicista e a temática saúde e seus reflexos na atualidade.

<b>Aspecto analisado</b>	<b>Relação com a temática Saúde</b>	A ideia de que a Educação Física tem um papel educativo em relação à saúde, para além do mero treinamento. A introdução de conhecimentos científicos (mesmo que básicos) sobre o corpo e o movimento. A preocupação em "formar o cidadão", onde a saúde é um dos aspectos dessa formação, mesmo que a concepção de cidadania e saúde ainda fosse limitada.
	<b>Reflexos na atualidade</b>	Aulas que tentam equilibrar prática e teoria. A valorização do conhecimento científico como base para escolhas saudáveis. No entanto, o risco de cair em um discurso apenas informativo, sem promover a reflexão crítica ou a mudança de comportamento efetiva, ou ainda, de manter o foco no individual, desconsiderando as barreiras sociais para a adoção de hábitos saudáveis.

**Fonte:** Elaboração própria (2025).

Embora a Tendência Pedagogicista tenha representado um avanço significativo, no qual a saúde passou a ser, pela primeira vez, um tema de discussão teórica nas aulas, incorporando conteúdos como higiene, prevenção de doenças e alimentação, a busca pela "educação integral" abriu espaço para uma concepção de saúde que, embora ainda predominantemente focada no indivíduo, começava a reconhecer sua importância para além da mera aptidão física. Os reflexos dessa tendência são visíveis hoje em aulas que buscam equilibrar teoria e prática e na valorização do conhecimento científico para a promoção da saúde. Refletindo sobre o contexto da Educação Física no Ensino Médio Integrado à EPT, entendemos que o legado da Tendência Pedagogicista é a legitimidade do tratamento teórico da saúde. Contudo, existe o desafio de promover práticas capazes de

aprofundar as discussões, conectando a saúde individual aos determinantes sociais, às políticas públicas e às especificidades do mundo do trabalho, promovendo não apenas a informação, mas a reflexão crítica dos estudantes em prol de uma saúde mais abrangente e contextualizada.

#### 2.1.4 Educação Física Competitivist

No Brasil, em 1964, os militares tomaram o poder, em um ato que ficou conhecido como Golpe de 64, e, a partir de então, instalaram um governo autoritário, no qual aqueles que apresentavam ideias opostas ao regime imposto eram rigorosamente punidos, perseguidos, presos e até mortos. Entidades estudantis, partidárias e sindicatos passaram a sofrer censura, e esse processo perdurou até o início da redemocratização, ocorrida no fim da década de 1980. Nesse período, o país alcançou resultados expressivos no esporte, e o governo, percebendo o envolvimento massivo da população, passou a incentivar cada vez mais o esporte de alto rendimento, fomentando a descoberta de novos talentos esportivos e buscando transformar o país em uma potência olímpica (Ghiraldelli, 2007).

A ideia do governo estava centrada em ocupar o imaginário da população com o esporte, já que, enquanto estivessem com suas atenções direcionadas às disputas, ficariam longe das discussões políticas. Entre 1969 e 1979, devido à inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo, o país observou a ascensão do esporte. Com as conquistas em competições de alto nível, crescia a ideia central em torno do “Brasil Potência”, que deveria eliminar as críticas internas e passar a mensagem de um país próspero e em franco desenvolvimento (Betti, 1991; Darido, 2003).

Segundo o governo ditatorial, fazia-se necessário eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade, desenvolvimento e calma. Os problemas políticos “desapareceram” com a censura à imprensa e com a expulsão do país de brasileiros descontentes com um regime cada vez mais opressivo. Os problemas deixavam de ter conotação política, dado que o Governo anunciava soluções provindas da tecnoburocracia que, “cientificamente”, gerenciava o país. A Educação Física se alinhou 30 facilmente a esses desígnios; em editorial de 1969, o Boletim Técnico Informativo da Divisão de Educação Física do MEC colocava a prioridade máxima nessa nova concepção de vida imposta aos brasileiros e, em particular, aos professores de Educação Física (Ghiraldelli, 2007, p. 29).

Percebe-se então que a Educação Física, novamente, foi utilizada para atender aos interesses da classe dominante. A influência exercida pelo esporte na Educação Física

tomou uma proporção tão grande que ela se tornou submissa a ele, deixando outras práticas corporais em segundo plano. Já em relação à saúde, observa-se na tendência competitivista a supervalorização da saúde física, voltada ao condicionamento dos futuros atletas. Nesse período, ocorreu um grande desenvolvimento de estudos voltados à fisiologia e ao treinamento esportivo (Ferreira, 2009).

Além disso, foi durante os anos em que a tendência competitivista ganhou força, que chegou ao Brasil o movimento denominado *healthism*, que teve sua origem nos Estados Unidos e tinha como premissa o incentivo à prática de atividades físicas pela população, a fim de tornar os cuidados com a saúde menos custosos para os governos. Em nosso país, passou a ser chamado de Movimento da Saúde, pautado pelo foco no individualismo, em detrimento das questões sociais, ou seja, a responsabilidade pela saúde e as atividades físicas deveriam ser uma preocupação pessoal (Soares, 1994; Góis Júnior; Lovisolo, 2003).

Nesse contexto, destaca-se que as aulas de Educação Física nas escolas ganharam um viés meramente esportivista. Os professores deveriam deixar de lado os aspectos sociais, educativos e afetivos que foram fomentados na tendência pedagogicista e concentrar-se unicamente no rendimento e aprimoramento das habilidades esportivas. O conteúdo da Educação Física passou a ser, predominantemente, o esporte e, dessa forma, as discussões do tema saúde ficaram estritamente vinculadas a essa perspectiva. A relação entre professor e aluno passou a ser encarada como “professor-treinador” e “aluno-atleta” (Coletivo de Autores, 1992).

Essa relação estabelecida pela tendência competitivista, bem como a priorização do desenvolvimento das habilidades esportivas no contexto escolar, fez com que as aulas de Educação Física se tornassem um espaço de exclusão. Nelas, aqueles alunos que não apresentavam habilidades satisfatórias para a prática das modalidades esportivas eram deixados de lado, assim como aqueles que tinham algum problema de saúde que inviabilizasse sua participação. Esse é um fato que ainda hoje pode ser observado, já que muitos professores continuam a reproduzir práticas desse período. Com o tempo, isso causou o distanciamento de uma parcela considerável dos estudantes das aulas de Educação Física. É nesta fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos e o fim justificando os meios **estão** mais presentes no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é

bastante centralizador e a prática configura-se como uma repetição mecânica dos movimentos esportivos (Darido, 2012).

Além dos procedimentos diretivos, a metodologia tecnicista adotada na tendência competitivista da Educação Física no contexto apresentava tarefas motoras a serem realizadas pelos estudantes de forma acabada, cabendo aos alunos a execução simultânea e exatamente igual ao padrão estabelecido como ideal. Essa abordagem desconsiderava qualquer conhecimento prévio já construído pelos estudantes, bem como suas experiências extraescolares, impondo-lhes valores sociais e culturais distantes da realidade na qual estavam inseridos.

Nessa tendência, ocorreu o processo de hierarquização esportiva da Educação Física, em que houve a massificação das atividades esportivas estimuladas pelo regime militar. Por meio dessa hierarquização, o objetivo era “inocular o germe da competitividade por toda a sociedade brasileira” (Ghiraldelli, 2007, p. 44). Nesse sentido, o esporte se tornou o grande paradigma da Educação Física escolar e a tendência competitivista teve tanta influência que ainda hoje é muito representativa nas aulas da disciplina. Provavelmente, essa concepção seja a que mais raízes deixou na prática da Educação Física escolar.

Em nossa percepção, isso se deve ao fato de que, ainda hoje, o país enfrenta sérios problemas estruturais, a exemplo da imensa desigualdade social, apenas para citar um deles, que levam muitas pessoas a ver no esporte uma oportunidade de ascensão social. A mídia, durante muito tempo, foi responsável por fomentar esse sentimento na população por meio do culto ao “atleta-herói” e da exposição de “histórias de superação” dos principais ídolos esportivos oriundos de realidades de extrema pobreza, “e que, em verdade, escondem a verdadeira falta de oportunidade de enriquecimento material e cultural em que vive a maior parte da população” (Ghiraldeli, 2007, p. 32).

Atualmente, nas escolas, o que se percebe é que ainda existe uma força muito grande em relação aos aspectos da tendência Competitivista. Por um lado, uma parcela considerável dos alunos, ainda encaram a disciplina apenas como um momento de prática esportiva, por outro, muitos professores de Educação Física reforçam essa ideia por meio da prática do “rola bola” que, segundo Darido (2012), é caracterizada pela falta de intervenção sistemática do professor durante a aula, onde os alunos apenas realizam a atividade que desejam e o professor torna-se praticamente um espectador da aula. Como

resultado, criou-se um senso comum que leva alunos, gestores e demais professores das instituições de ensino a resumir a disciplina ao ensino dos esportes.

**Quadro 4** – Síntese da relação entre a tendência competitivista e a temática saúde e seus reflexos na atualidade.

<b>Aspecto analisado</b>	<b>Relação com a temática Saúde</b>	<p>Supervalorização da saúde física, voltada ao condicionamento de futuros atletas.</p> <p>A ideia de que o esporte é inerentemente saudável e promotor de saúde.</p> <p>Foco no rendimento e aprimoramento de habilidades esportivas.</p> <p>Discussões sobre saúde estritamente vinculadas a essa perspectiva (fisiologia do esporte, treinamento).</p> <p>Responsabilidade individual pela saúde, foco no individualismo em detrimento de questões sociais.</p>
	<b>Reflexos na atualidade</b>	<p>A exclusão de alunos menos habilidosos ou com "problemas de saúde" que inviabilizasse a prática esportiva de alto rendimento.</p> <p>Aulas que se transformam em "peneiras" para equipes esportivas.</p> <p>O distanciamento de uma parcela de alunos que não se identificam com o esporte competitivo.</p> <p>A falta de diversidade de práticas corporais, com foco em poucas modalidades esportivas.</p> <p>A culpabilização do indivíduo por não ser "saudável" ou "ativo".</p> <p>A saúde sendo vista como um "produto" a ser alcançado através do esporte, e não como um processo complexo e multifatorial.</p>

**Fonte:** Elaboração própria (2025).

Conforme observamos no Quadro 4, a tendência competitivista marcou um período de intensa valorização do esporte de rendimento e, conseqüentemente, de uma visão de saúde atrelada à performance atlética e à responsabilização do indivíduo por sua própria saúde, muitas vezes desconsiderando as desigualdades sociais. A supervalorização da aptidão física em detrimento de outros aspectos do bem-estar é um reflexo dessa tendência que ainda persiste. Nesse cenário, entendemos que, no contexto da Educação Física no Ensino Médio Integrado à EPT, é crucial desconstruir a ideia de que o esporte é o único caminho para a saúde ou que a saúde se resume à aptidão física. Nesse sentido, é preciso, como aponta Ghiraldelli (2007), criticar o “culto ao atleta-herói” que mascara desigualdades e promover uma discussão ética sobre o esporte, seus limites e suas diversas manifestações, utilizando-o como um meio para debater saúde em uma perspectiva ampliada, inclusão e cidadania, e não como um fim em si mesmo, pautado exclusivamente na competição e na seleção dos mais aptos.

### 2.1.5 Educação Física Popular

Diferentemente das tendências apresentadas anteriormente, a Educação Física Popular não apresenta uma produção teórica abundante e de acesso facilitado (Ghiraldelli, 2007). Ela surge a partir da mudança ideológica que ocorreu na Educação Física após o fim da Ditadura Militar, fortemente atrelada e sob influência dos movimentos sociais (Castellani Filho, 1988; Darido, 2003) que eclodiram em função do cenário político da época. Segundo Ghiraldelli (2007), essa tendência foi transmitida oralmente entre as gerações da classe trabalhadora do país, em que os poucos documentos que poderiam conter uma “teorização” dessa tendência, não escaparam das “garras incineradoras das classes dominantes”. Embora poucos sejam os textos que resistiram a esse processo, “é possível resgatar uma concepção de Educação Física que, paralela e subterraneamente, veio historicamente se desenvolvendo com e contra as concepções ligadas à ideologia dominante” (Ghiraldelli, 2007, p. 21).

De acordo com Castellani Filho (1988), essa tendência surge dando voz às classes subalternadas e passando a priorizar a motricidade humana por meio da socialização do corpo e do conhecimento existente em relação à concepção do homem sobre o movimento. Com relação à saúde, a Educação Física Popular não estava preocupada com a saúde pública, pois compreendia que essa questão não deveria ser discutida independentemente do levantamento da problemática forjada pela organização econômico-social e política do país naquele momento. Em oposição à tendência competitivista, a Educação Física Popular não tinha mais o objetivo de formar professores para “recrutar” os melhores alunos visando a conquista de medalhas. A Educação Física Popular é encarada, antes de tudo, como ludicidade e cooperação, e aí o esporte, a dança, a ginástica e todos os elementos da cultura corporal de movimento assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores (Ghiraldelli, 2007).

De acordo com Bracht (1997), foi a partir dessa tendência que se estabeleceu um novo foco nos métodos de ensino do professor de Educação Física, introduzindo o princípio do processo de ensino não-diretivo. Essa abordagem transformou os objetivos das aulas, alinhando-os com um plano geral de educação integral. Nessa nova perspectiva, os conteúdos ministrados pelo professor passaram a ser um instrumento para promover as relações interpessoais e contribuir para o desenvolvimento do aluno. Dessa forma, percebemos que, nessa tendência, a formação de professores de Educação Física foi

direcionada para que o aluno pudesse ocupar suas horas de lazer com atividades corporais diversas. Para que essa ocupação ocorresse de forma autônoma, crítica e criativa, era necessário utilizar formas alternativas de movimentos corporais, diferenciando-as das atividades estereotipadas do esporte de alto rendimento, tão presentes na tendência anterior.

Nessa tendência, fica evidente que “adaptar, modificar, criar novas formas de movimento são as palavras de ordem” (Bracht, 1997, p. 17). Nesse contexto, considerando todas as mudanças oriundas dessa tendência na Educação Física, surge a necessidade de mudanças mais substanciais dos métodos aplicados na disciplina no contexto escolar. Segundo Benvegnú Júnior (2011), é nesse momento histórico que surgem os movimentos denominados renovadores da Educação Física. Eles agregam outras ciências, como a Psicologia, a Filosofia e a Sociologia, aos conhecimentos científicos próprios da área e, com isso, contribuíram para a legitimação da Educação Física escolar, resultando em uma mudança nos objetivos da área e na busca por outras perspectivas (Agostinho Neto *et al.*, 2019).

#### 2.1.6 Movimento Renovador da Educação Física

Em termos sociopolíticos, a década de 1980 é considerada muito significativa na história de nosso país, principalmente por remeter a um período de significativas mudanças políticas. No final dos anos de 1970, cresciam as articulações em torno do movimento de luta pela redemocratização da sociedade brasileira. Foi o momento em que grande parte da sociedade uniu forças e demonstrou seu descontentamento com o sistema autoritário que marcou os governos militares (Caparroz, 2007). O Movimento Renovador da Educação Física brasileira é comumente situado nesse período. Afinal, como já mencionado na seção anterior, foi a partir daí que as discussões em torno de um redimensionamento da Educação Física e de suas práticas no contexto escolar, até então atreladas aos aspectos da aptidão física e das instituições militares, ganharam força, tornando-se mais intensas e sistematizadas.

Nesse contexto, o referido movimento representou um esforço significativo e até então inédito com o objetivo de reorganizar os fundamentos que orientavam a Educação Física escolar. Apesar das diferentes vertentes internas do próprio **Movimento**, é possível afirmar que, em sua vertente mais crítica, a Educação Física passou a se inserir de forma mais efetiva nas discussões sobre as teorias críticas da educação que ganhavam força no

cenário educacional brasileiro. Entre os principais objetivos dessa perspectiva, destacava-se a busca pelo reconhecimento da Educação Física como um componente curricular legítimo, rompendo com a concepção reducionista que a tratava apenas como uma atividade recreativa ou complementar (Bracht; González, 2005).

Darido (2012) ressalta que as discussões centraram-se inicialmente nos ambientes acadêmicos e que, na prática, essas mudanças demoraram muito mais para acontecer. A autora apresenta algumas razões para este cenário, conforme apresentamos na Figura 2.

**Figura 2** - Razões para o início das discussões do Movimento Renovador.



**Fonte:** Adaptado de Darido (2012).

Neste contexto, em sua obra intitulada “*A Educação Física cuida do corpo...e mente*”, que se tornou um marco e teve ampla repercussão entre os profissionais de Educação Física, Medina (1983) destaca a necessidade de encontrar um sentido mais humano para a cultura física. Para o autor, a Educação Física precisava passar por uma revolução que se iniciaria com uma crise. A obra, impactante, colocou em discussão o real papel da Educação Física e a possibilidade de mudança em suas práticas escolares, estimulando uma forte reflexão entre os críticos dos modelos vigentes, que passaram a ter um novo olhar sobre a Cultura Corporal de Movimento. Outra mudança proposta por esse movimento foi a superação da exclusividade de aulas práticas, já que os alunos deveriam se apropriar também dos conceitos, da historicidade e das transformações das atividades que praticavam.

Bracht (1997) ressalta que desta crise surgiram também discussões relacionadas aos aspectos de formação de professores da época, pois os docentes formados não tinham sua profissão regulamentada. Isso poderia ocasionar uma falta de respeito com os profissionais formados, além de uma indefinição do mercado de trabalho. Quanto à saúde, essa temática

passou a ser trabalhada em uma perspectiva mais abrangente, englobando diversos assuntos como a questão do sedentarismo e suas implicações tanto na prevenção de doenças quanto no contexto social como um todo, as doenças sexualmente transmissíveis, o combate ao uso de drogas e anabolizantes e primeiros socorros (Ferreira, 2009; Darido, 2012).

Nessa perspectiva, percebe-se o declínio das questões ligadas ao biologicismo e aumento progressivo da preocupação sobre os efeitos da busca pelo alto rendimento empregado pela tendência competitivista. Essa busca resultava em muitas lesões, traumas, estresse e a introdução do uso de drogas para melhorar a performance. Em sua obra intitulada “*O mito do exercício*”, o cardiologista americano Henry Solomon ressalta a importância dos exercícios, mas também afirma que, isoladamente, eles não seriam suficientes para a prevenção de doenças cardíacas.

Para o autor, a prática regular de exercícios, por si só, não é capaz de tornar as pessoas mais saudáveis, nem é responsável pelo aumento da expectativa de vida da população, além de afirmar que “preparo físico e saúde não são a mesma coisa” (Solomon, 1991, p. 17). Essas afirmações produziram um efeito devastador na Educação Física, principalmente entre as correntes que defendiam a relação direta entre exercício físico e saúde. Isso contribuiu para o aumento das discussões sobre o real papel da área na promoção de saúde e para a introdução de outros elementos na equação, para além da aptidão física. Esse debate chegou ao âmbito escolar, promovendo mudanças metodológicas e novas perspectivas sobre como as questões de saúde deveriam ser tratadas nas aulas de Educação Física.

De acordo com Agostinho Neto *et al.* (2019), com essa nova conjuntura, a Educação Física trouxe para o debate os aspectos biopsicossociais que vão além do fenômeno biológico, o que resultou na criação de uma comunidade científica voltada a esses estudos. Nesse cenário, os autores Guedes e Guedes (1994) e Nahas (1997) surgiram com uma proposta de práticas pedagógicas voltadas para a saúde, com o objetivo de superar os modelos higiênicos e eugênicos, tão presentes no contexto histórico da área. Darido (2003) denominou essa proposta de Saúde Renovada, por entender que ela se opôs ao modelo hegemônico da época, além de incorporar princípios e cuidados já consagrados em outras abordagens com enfoque mais sociocultural.

Nesse sentido, é importante ressaltar que todas as discussões teóricas levantadas pelo Movimento Renovador trouxeram muitos avanços para a Educação Física e, mais

especificamente, para sua efetivação como componente curricular obrigatório, garantindo sua legitimidade no espaço escolar, já que até então era tratada como uma atividade extracurricular. Por meio das iniciativas do Movimento Renovador e da intensa mobilização política em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996 (Brasil, 1996), a Educação Física tornou-se componente curricular. O artigo 26, parágrafo terceiro, desse documento, explicitou que a Educação Física deveria estar integrada à proposta pedagógica das instituições de ensino como “componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 1996). Mais tarde, após intensas discussões e interpretações divergentes, o termo “obrigatória” foi acrescentado à redação pela Lei 10.328, de 12 de dezembro de 2001.

Dessa forma, a Educação Física busca se afirmar como um campo específico do conhecimento que se ocupa do estudo da Cultura Corporal de Movimento, compreendendo o corpo não apenas em sua dimensão anatômico-funcional, mas também como uma construção social, histórica e simbólica. Nesse sentido, desloca-se de uma abordagem reducionista, centrada no funcionamento biológico e na biomecânica dos movimentos, para uma perspectiva que valoriza a consciência crítica sobre o corpo. Tal consciência, como destaca Castellani Filho (1988), não se restringe ao conhecimento técnico do corpo, mas envolve a capacidade do sujeito de reconhecer as relações sociais, culturais e políticas que atravessam suas experiências corporais no mundo.

Essa concepção exige repensar os fundamentos pedagógicos da Educação Física escolar. O Coletivo de Autores (1992), ao propor uma abordagem Crítico-superadora, destaca que a aula deve ser compreendida como um espaço intencionalmente organizado para a apropriação crítica dos saberes vinculados à cultura corporal. Isso permite que os estudantes relacionem as práticas corporais ao seu contexto social e à realidade que os cerca. Nessa perspectiva, o ensino deve promover experiências que possibilitem ao aluno compreender o corpo como lugar de expressão, identidade e resistência, superando a visão tecnicista e funcionalista que historicamente marcou a disciplina.

A avaliação, nesse contexto, também precisa ser ressignificada. Em vez de se basear em critérios normativos e classificatórios pautados em padrões de excelência esportiva, a proposta é adotar uma abordagem processual e formativa, na qual o progresso individual é considerado a partir do ponto inicial de cada estudante. Isso significa avaliar não apenas o desempenho técnico, mas o envolvimento, a compreensão crítica e o

desenvolvimento de atitudes de cooperação, respeito e autonomia. Tal perspectiva contribui para a construção de uma Educação Física mais inclusiva, que valoriza a diversidade dos sujeitos e suas múltiplas formas de vivenciar e significar o corpo e o movimento.

Valter Bracht, autor que é uma das grandes referências da Educação Física, em seu ensaio *“A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez”*, realiza uma síntese desse período ao destacar que, “naquele momento, o que foi colocado em questão foi o sentido, a função educacional da Educação Física no sistema educacional brasileiro, concomitantemente ao questionamento radical da função social de tal sistema” (Bracht, 2010, p. 100). Para o autor, trata-se, portanto, de uma mudança no objetivo da Educação Física no contexto escolar, que não mais se restringe a submeter os estudantes apenas a sessões de exercícios físicos ou ao desenvolvimento de habilidades esportivas. Com as mudanças propostas pelo Movimento Renovador, a função da Educação Física passou a ser a de “introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento, ou seja, propiciar a construção pelo aluno de um amplo acervo cultural — no caso, de uma dimensão específica da cultura, a cultura corporal de movimento” (Bracht, 2010, p. 3).

Outro avanço importante desse período foi o surgimento de novas abordagens pedagógicas para a Educação Física. Essas novas formas de pensar a disciplina partem da multiplicidade de correntes de pensamento dentro da área, suas influências teóricas e as diferenças entre os modelos defendidos por cada uma delas. Nesse sentido, as discussões sobre o modelo vigente de Educação Física, trazidas pelo Movimento Renovador, foram fundamentais para que a "crise de identidade" instaurada na área resultasse em uma nova identidade e no desenvolvimento dessas abordagens pedagógicas para o ensino (Machado, 2012).

De acordo com Bracht e Gonzáles (2005), essas novas propostas oriundas do Movimento Renovador podem ser divididas em dois grupos: o primeiro, formado por autores que não apresentavam em suas propostas um sentido político e progressista, que seriam a abordagem desenvolvimentista (Tani, 1988); educação de corpo inteiro, abordagem com forte influência construtivista (Freire, 1989) e Saúde Renovada (Guedes; Guedes, 1994; Nahas, 2001).

O segundo, pautado nas pedagogias críticas, trazia a ideia de transformação social. Entre as abordagens que surgiram deste grupo, destaca-se a crítico-superadora (Coletivo de

Autores, 1992); a concepção de aulas abertas (Hildebrandt; Laging, 1986) e a abordagem crítico-emancipatória (Kunz, 1991, 1994). Neste sentido, ao estabelecer um diálogo com as concepções de ambos os grupos, entendemos que todos buscam romper com o modelo tecnicista/esportivista tradicionalmente empregado nas aulas de Educação Física.

Do primeiro grupo, por exemplo, destacamos a proposta de Saúde Renovada. Guedes e Guedes (1994), bem como Nahas (2001), ressaltam a importância dos conceitos relacionados à saúde, argumentando que as práticas pedagógicas devem ir além dos aspectos práticos. Para esses autores, é necessário que o professor de Educação Física contemple estratégias de ensino que incluam princípios teóricos. O objetivo é proporcionar aos estudantes a construção de conhecimentos que os capacitem a tomar decisões sobre a adoção de hábitos saudáveis de atividade física ao longo da vida.

Nessa perspectiva, e em consonância com os autores do segundo grupo, pautados em uma visão crítica (Kunz, 1991, 1994; Coletivo de Autores, 1992), consideramos fundamental que o professor de Educação Física desenvolva práticas pedagógicas que contribuam para a formação de indivíduos “dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e de forma transformadora” (Bracht; González, 2008, p. 155). Desse modo, concordamos com Darido *et al.* (2010) ao afirmarem que o processo de ensino e aprendizagem na Educação Física escolar deve ultrapassar a mera realização de movimentos. Oportunizando aos estudantes a chance de observar, analisar, refletir, criticar e contextualizar os conteúdos das aulas. Assim, compreendemos que nossas ações se ancoram nas abordagens críticas, que oferecem caminhos para romper com o ciclo histórico de oferta exclusiva de conteúdos esportivos, um problema central do contexto pesquisado neste estudo.

Nossa busca é pela construção de uma consciência sobre a necessidade de se pensar em aulas de Educação Física que contribuam para a formação de indivíduos mais autônomos, participativos e criativos. Esses estudantes devem ser capazes de refletir sobre seu corpo, sua saúde e a importância das práticas corporais em seu processo de formação. Nesse sentido, concordamos com o Coletivo de Autores (1992, p. 87) ao destacarem “a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social”.

Nessa perspectiva, compreendemos que existe uma série de outros conteúdos e possibilidades para a Educação Física escolar romper com a tradição histórica vinculada às

concepções tradicionais da área, que se preocupavam somente com o “saber fazer” sem qualquer reflexão crítica, ao mesmo tempo que permite uma maior compreensão e sensibilização dos estudantes sobre os elementos da Cultura Corporal de Movimento.

Nesse contexto, é importante destacar que a efervescência teórica gerada pelo Movimento Renovador resultou em avanços significativos, como a criação de novas abordagens e uma forte crítica aos modelos tradicionais. Contudo, conforme observado por Darido e Rodrigues (2008), embora tenha havido incontestáveis transformações teóricas, esses estudos tiveram dificuldade de se materializar de forma representativa no cotidiano escolar, ou seja, na prática pedagógica dos professores de Educação Física.

Diante do surgimento dessas abordagens e as mudanças de concepção da Educação Física presentes nas discussões teóricas realizadas por elas, e considerando o objeto deste estudo, cabe destacar a compreensão e o papel da saúde em cada uma delas, conforme apresentado no Quadro 5.

**Quadro 5** - O papel da Saúde nas abordagens da Educação Física.

<b>Abordagem</b>	<b>Papel da saúde</b>
<b>Desenvolvimentista</b>	O tema saúde é tratado de forma indireta por meio de atividades que desenvolvam as habilidades motoras dos estudantes. Apenas aulas práticas. Visão biologicista e individualista de saúde.
<b>Educação de Corpo Inteiro/Construtivista</b>	O tema saúde é tratado de forma indireta por meio de atividades lúdicas envolvendo o jogo. Visão não biologicista, porém individualista de saúde.
<b>Saúde Renovada</b>	O tema saúde é tratado de forma direta por meio de discussões e aulas práticas. A relação atividade física e saúde é tida como causa e efeito. A visão não é completamente biologicista e existe uma preocupação em integrar nas discussões outros fatores que influenciam a saúde como as questões socioambientais.
<b>Críticas (Crítico-superadora, Aulas abertas e Crítico-emancipatória)</b>	O tema saúde é tratado de forma direta, não apenas como ausência de doença, mas como um direito social e um processo de transformação social, que exige a reflexão sobre as desigualdades e a promoção de uma vida mais justa e saudável para todos.

Fonte: Adaptado de Ferreira e Sampaio (2013).

Além das abordagens descritas anteriormente, Darido (2003), em sua obra intitulada “*Educação Física na escola: questões e reflexões*”, apresenta outras propostas pedagógicas surgidas a partir da década de 1980 no contexto da Educação Física escolar, são elas: Sistêmica, Psicomotricidade, Jogos Cooperativos, Cultural e PCNs. A autora reforça que todas as abordagens coexistem na área da Educação Física, tendo em comum a tentativa de romper com as velhas práticas tecnicistas, já abordadas neste estudo, e que durante muito tempo foram adotadas nas práticas pedagógicas da disciplina. Nesse

contexto, também é possível identificar, em duas delas, o papel exercido pela saúde, conforme apresentamos detalhadamente essa relação no Quadro 6.

**Quadro 6** - O papel da Saúde nas abordagens da Educação Física: Psicomotricidade e PCNs.

Abordagem	Papel da saúde
<b>Psicomotricidade</b>	Saúde tratada de forma indireta através de atividades que desenvolvam os aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos; somente aulas práticas; visão não biologicista, porém individualista de saúde.
<b>PCNs</b>	Saúde tratada de forma direta através de discussões e aulas práticas; aproxima-se do campo da Saúde Coletiva por incluir em suas discussões temas da Saúde Pública; considera a cidadania como saúde; visão não biologicista e, ainda que não tão incisiva, coletiva de saúde.

**Fonte:** Adaptado de Ferreira e Sampaio (2013).

Dessa forma, percebemos que há uma distinção no tratamento da temática saúde nas diferentes abordagens oriundas do Movimento Renovador. Nas abordagens Desenvolvimentista, Educação de Corpo Inteiro e Psicomotricidade, por exemplo, a saúde é trabalhada majoritariamente de forma indireta. Já nas demais abordagens, a preocupação é tratá-la diretamente, por meio de discussões e reflexões em uma perspectiva ampliada. Ou seja, essas abordagens propunham uma reflexão não apenas sobre as questões biológicas, mas também sobre os fatores socioculturais e políticos envolvidos, que são fundamentais para a obtenção de saúde e qualidade de vida.

Nesse sentido, compreendemos que essas abordagens foram importantes para que a Educação Física ganhasse uma nova identidade no contexto escolar. Mesmo com as diferentes perspectivas sobre como tratar os conhecimentos próprios da área, a crítica à prática vigente até então foi um consenso. Esse consenso iniciou um processo de transição que demandou muitos esforços para que as propostas dessas abordagens pudessem, de fato, sair do campo acadêmico e modificar a prática docente dos professores na escola.

Contudo, embora muitas características das novas abordagens tenham sido incorporadas pelos professores e mudanças significativas tenham ocorrido nos últimos 30 anos, ainda hoje, como observado neste estudo, é possível encontrar em muitas instituições de ensino a reprodução de práticas pedagógicas tecnicistas, bancárias e reprodutivistas (Bracht; González, 2008; Machado, 2012). Para Darido e Rodrigues (2008, p. 51), o que ainda se observa em muitas aulas de Educação Física escolar são práticas “baseadas nos modelos esportivista e recreacionista, nos quais o professor desenvolve os quatro esportes tradicionais ou, no segundo caso, entrega a bola aos alunos e se exime do ato educativo”.

Nesse cenário, embora concordemos com os autores, já que, infelizmente, nossa vivência ainda nos mostra a reprodução dessas práticas tecnicistas, acreditamos que não podemos desconsiderar a tentativa de inúmeros professores de Educação Física, espalhados por todo país, que buscam o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas nas abordagens críticas, oriundas do Movimento Renovador. Sobre esse aspecto, Bracht e Silva (2012, p. 81) afirmam que:

Embora estudos demonstrem as grandes dificuldades para que essas propostas cheguem efetivamente à escola e lá sejam incorporadas ao cotidiano escolar, elas vêm sendo utilizadas por professores de Educação Física em diversas escolas, de diferentes estados e municípios de nosso país. São tentativas de interpretar e realizar, situada e contextualizadamente, aquelas propostas pedagógicas. No entanto, estas experiências estão dispersas e na maioria das vezes não sistematizadas, de maneira que seu potencial de disseminação e de estímulo para novas experiências não pode se realizar mais efetivamente.

Conforme o exposto, fica evidente que ainda temos um grande desafio para efetivação das ideias do Movimento Renovador no contexto escolar, sobretudo pela dificuldade que muitos professores encontram de romper com velhas práticas e concepções de ensino tradicionais da disciplina. Contudo, acreditamos que é preciso enfrentar essas questões, indo além do discurso e buscando ações efetivas para a concretização dos ideais transformadores da Educação Física escolar. Nesse contexto, este estudo busca apresentar contribuições para inspirar outros professores a romper com o modelo ainda vigente em muitos contextos, por meio do que Bracht e Silva (2012) denominam de práticas pedagógicas inovadoras na Educação Física escolar.

Inovar os conteúdos da Educação Física, ampliando-os para além dos tradicionais esportes, tematizando outras manifestações da cultura corporal de movimento, além de considerar como conteúdo de aula os aspectos ligados ao conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, como conhecimento fisiológicos, antropológicos, sociológicos etc. Tratando-os contextualizadamente, portanto, articulando teoria e prática (Bracht; Silva, 2012, p. 82-83).

Dessa forma, entendemos ser fundamental a vinculação das pesquisas da área ao cotidiano escolar, por meio de intervenções que possibilitem a compreensão dos problemas e desafios enfrentados pelos professores e em estreita relação com os participantes. Assim, considerando os objetivos propostos neste estudo e buscando avançar nas discussões, apresentamos na próxima seção como, em nosso entendimento, a temática saúde pode ser tratada nas aulas de Educação Física do Ensino Médio Integrado à EPT, por meio de uma

Intervenção Pedagógica fundamentada na ABP e influenciada pelos pressupostos das abordagens críticas (superadora e emancipatória) da Educação Física.

## **2.2 Fundamentação Crítica para a Educação Física escolar: diálogos entre a Abordagem Crítico-Superadora e a Crítico-Emancipatória**

A busca por uma Educação Física escolar que transcenda a mera reprodução de técnicas ou a instrumentalização do corpo para fins utilitários tem sido uma constante no debate acadêmico e na prática de educadores comprometidos com uma formação crítica e integral. Nesse movimento de reconstrução, as abordagens críticas oferecem um arcabouço fundamental, não como modelos a serem aplicados de forma mecânica, mas como campos de reflexão que instigam a práxis. Dentre essas vertentes, compreendemos que as abordagens Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória da Educação Física emergem como faróis, iluminando caminhos para uma prática pedagógica que dialogue com as complexidades do mundo contemporâneo e as necessidades formativas dos estudantes.

Nesse contexto, a Abordagem Crítico-Superadora, consolidada a partir da obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, do Coletivo de Autores (1992), elaborada por seis autores, Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani, Micheli Escobar e Valter Bracht, oferece uma lente poderosa para analisar a Educação Física e seu objeto, a “Cultura Corporal”, sob a ótica do materialismo histórico dialético. Para esta abordagem, as práticas corporais (jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas, etc.) não são meras atividades físicas desprovidas de intencionalidade, mas sim produções histórico-culturais, intrinsecamente ligadas às relações sociais, econômicas e de poder que estruturam a sociedade.

No campo metodológico dessa abordagem, cabe ao professor orientar a leitura crítica das práticas que compõem a cultura corporal de movimento, compreendendo-as como práticas sociais historicamente construídas. Essa mediação possibilita aos estudantes não apenas identificar e vivenciar tais práticas, mas também interpretá-las, compreendê-las e explicá-las à luz de seus significados sociais e culturais. Conforme destaca o Coletivo de Autores (1992, p. 62), “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”.

Nesse processo, o conhecimento prévio que os alunos têm de sua realidade constitui o ponto de partida fundamental na relação pedagógica entre professor e estudantes. A partir

desse repertório, é possível desenvolver ações pedagógicas intencionais, que estimulem a apropriação crítica e consciente da cultura corporal acumulada historicamente pela humanidade. Assim, o ensino da Educação Física passa a ser compreendido como um espaço formativo, que reconhece o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento e na transformação da realidade por meio da reflexão sobre as práticas corporais.

Dessa forma, a Abordagem Crítico-Superadora apresenta-se como uma proposta pedagógica alinhada aos interesses da classe trabalhadora, assumindo uma posição política clara em favor da transformação social. Na obra elaborada pelo Coletivo de Autores (1992), são explicitadas as articulações entre o projeto histórico, a teoria do conhecimento e o projeto de escolarização, evidenciando a necessidade de uma prática pedagógica comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa perspectiva, é imprescindível que os professores tenham clareza quanto ao projeto de sociedade e de ser humano que desejam promover por meio de sua ação educativa. Como afirmam os autores:

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível de sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos (Coletivo de Autores, 1992, p. 26).

Assim, a Abordagem Crítico-Superadora propõe que a prática docente ultrapasse a mera transmissão de conteúdos, sendo orientada por intencionalidades formativas que articulem criticamente o saber científico, os valores sociais e os objetivos históricos da educação, em consonância com os interesses coletivos da classe trabalhadora. Na perspectiva da Abordagem Crítico-Superadora, a organização do ensino da Educação Física escolar deve fundamentar-se em princípios de natureza política, lógica, psicológica e didática, articulando-se à concepção materialista dialética enquanto base epistemológica. Nesse sentido, o ponto de partida é a prática objetiva e produtiva dos sujeitos, o trabalho, entendido como categoria central da vida social (Taffarel, 2016).

A Cultura Corporal de Movimento, nesse contexto, é concebida como um dos produtos históricos do trabalho humano, configurando-se de forma diferenciada conforme os modos de produção e as relações que os indivíduos estabelecem entre si e com a natureza. Trata-se de um elemento que expressa as contradições entre trabalho e capital no

momento histórico atual, sendo parte constitutiva da totalidade cultural forjada pela ação criadora do ser humano. Essa dimensão da Cultura Corporal de Movimento contempla múltiplas manifestações com conteúdos socialmente construídos, revelando-se, assim, como expressão das necessidades humanas historicamente determinadas. Por essa razão, ela é reconhecida como um componente essencial no processo de formação dos sujeitos, sendo compreendida como um conhecimento indispensável à formação omnilateral e crítica dos estudantes (Coletivo de Autores, 1992; Taffarel, 2016).

Paralelamente, e em diálogo complementar, a Abordagem Crítico-Emancipatória, articulada pelo Professor Elenor Kunz (1991, 1994), inspira-se na fenomenologia e na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt para propor uma Educação Física que vise à emancipação do sujeito. Em suas obras, *Educação Física: Ensino & Mudanças (1991)* e *Transformação Didático-pedagógica do Esporte (1994)*, Kunz defendeu a crítica radical à sociedade industrial moderna, trazendo como alicerce para as reflexões e elaborações propostas na abordagem o conceito de Emancipação. Além disso, critica o modelo esportivista, que reduz o esporte a um conjunto de técnicas e regras desprovidas de sentido para o estudante, e propõe, em seu lugar, um "ensino de libertação" (Kunz, 1994, p. 121).

O foco está em desenvolver nos estudantes a capacidade de questionar os ideais de corpo, movimento e performance difundidos pela indústria cultural e pelos meios de comunicação de massa, que frequentemente geram alienação e consumismo. O autor destaca que a Abordagem Crítico-Emancipatória não tem a pretensão de solucionar todos os problemas da área, mas apresentar e incentivar mudanças concretas por meio de quatro elementos essenciais: a concepção de ensino, a concepção de conteúdo, a concepção de método e a prática pedagógica.

Segundo Kunz (1994), a Educação Física escolar pode influenciar diretamente na constituição do ser humano, como área de estudo capaz de promover práticas pedagógicas transformadoras na busca por emancipação, formação crítica e autônoma dos estudantes. Nesse sentido, a emancipação é entendida como um processo fundamentado no exercício da razão crítica, que se expressa por meio das ações sociais, culturais e esportivas desenvolvidas no âmbito da educação. Essa emancipação só pode ser efetivamente alcançada quando os sujeitos sociais, por meio do esclarecimento, tornam-se capazes de identificar as origens e os fatores que sustentam as estruturas de dominação e os mecanismos de alienação presentes na sociedade.

Nessa perspectiva, Kunz (1991,1994) propõe à Educação Física uma transformação em sua prática pedagógica, por meio de uma abordagem que vai além da simples contestação teórica, apresentando também encaminhamentos concretos para a atuação docente. Alinhada ao campo progressista da educação, essa proposta busca a legitimação e a sistematização da Educação Física no espaço escolar. Nesse sentido, a abordagem se sustenta em orientações didático-pedagógicas que superam a mera instrumentalização do esporte, ao propor experiências significativas com a Cultura Corporal de Movimento, garantindo que todos os estudantes possam estabelecer relações positivas com as práticas corporais. Assim, a Educação Física escolar passa a contribuir efetivamente para a construção de conhecimentos específicos de forma crítica, reflexiva e socialmente contextualizada.

A concretização desses pressupostos só é possível a partir do desenvolvimento de três níveis de competências: objetiva, social e comunicativa. A competência objetiva refere-se à apropriação dos saberes específicos da cultura corporal de movimento, traduzindo-se na aprendizagem das habilidades práticas próprias desse campo. Já a competência social diz respeito à compreensão das dimensões socioculturais envolvidas nas práticas corporais, bem como aos papéis desempenhados pelos sujeitos na sociedade em relação aos conhecimentos da área. Por fim, a competência comunicativa implica na capacidade de se expressar e compreender diferentes formas de linguagem: verbal, corporal, artística e cênica, considerando que, conforme destaca Kunz (2005, p. 318), “saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico”. Essas competências, em sua totalidade, sustentam a construção de uma Educação Física que contribua para o desenvolvimento integral e crítico dos estudantes.

Na perspectiva da Abordagem Crítico-Emancipatória, o processo de ensino-aprendizagem em Educação Física escolar é estruturado com base em três categorias didáticas fundamentais: trabalho, interação e linguagem. Embora distintas, essas categorias operam de maneira integrada, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa. A categoria trabalho refere-se às atividades práticas vivenciadas pelos estudantes, fundamentadas nos conhecimentos provenientes da cultura corporal de movimento. Já a categoria interação enfatiza a importância de práticas pedagógicas pautadas na cooperação, na solidariedade e na participação ativa, estimulando a resolução de conflitos e contradições por meio de um

diálogo constante entre docentes e discentes. Por sua vez, a categoria linguagem amplia o repertório comunicativo das aulas de Educação Física, indo além da expressão corporal tradicional, ao incorporar outras formas de linguagem capazes de representar criticamente as experiências dos alunos. Assim, conforme propõe Kunz (1994), a articulação dessas categorias, no plano didático, contribui de forma significativa para a construção de uma prática pedagógica voltada à formação crítica, criativa e emancipatória dos estudantes, por meio de um processo de ensino que:

[...] deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir do conhecimento. O ensino escolar necessita, desta forma, se basear numa concepção crítica, pois é pelo questionamento crítico que chega a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade que formam as convicções, interesses e desejos (Kunz, 1994, p.121).

No que se refere ao processo avaliativo, essa abordagem recusa um caráter punitivo e valoriza práticas que estimulem o diálogo, a reflexão e o desenvolvimento do senso crítico. A avaliação, nesse contexto, torna-se uma ferramenta formativa, que permite identificar as percepções dos estudantes sobre as práticas pedagógicas e, a partir disso, realizar ajustes nos planos de ensino, na abordagem dos conteúdos e na condução das aulas, garantindo a centralidade do processo de aprendizagem nos discentes. Para Kunz (1994), é a partir da participação ativa dos alunos nas decisões pedagógicas que se concretiza uma transformação efetiva no trabalho docente e na qualidade da aprendizagem, sendo esse movimento necessário para a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente emancipadora.

Mediante o exposto e considerando a complexidade dos desafios enfrentados pela Educação Física escolar, especialmente no que tange à superação de práticas reducionistas e tecnicistas, compreendemos importante refletir sobre abordagens pedagógicas que contribuam para uma formação crítica e emancipadora dos sujeitos. Nesse cenário, consideramos as abordagens Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória como importantes referências, que, apesar de suas distintas matrizes epistemológicas e de suas ênfases particulares, não se configuram como propostas antagônicas. Assim, acreditamos que o diálogo entre essas duas abordagens enriquece a prática pedagógica do professor de Educação Física escolar ao oferecer um espectro mais amplo de análise e intervenção.

Nesse contexto, compreendemos que, ao se apropriar criticamente dessas abordagens, o professor pode ressignificá-las a partir de seu contexto e das demandas de seus estudantes, e reinventar sua prática em um processo contínuo de reflexão e ação. A seguir, apresentamos, no Quadro 7, um comparativo entre essas duas abordagens, com o objetivo de evidenciar seus principais elementos estruturantes e oferecer subsídios à prática docente comprometida com a transformação social e o desenvolvimento integral dos estudantes.

**Quadro 7** – Quadro comparativo das abordagens críticas da Educação Física escolar.

<b>Eixo de Análise</b>	<b>Crítico-Superadora</b>	<b>Crítico-Emancipatória</b>
<b>Base Teórica</b>	Materialismo histórico-dialético. Fundamentada na luta de classes, na análise das contradições sociais e na centralidade do trabalho como princípio educativo.	Fenomenologia e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Inspirada na razão crítica, na emancipação dos sujeitos e no enfrentamento das estruturas de dominação e alienação.
<b>Referência Principal</b>	Coletivo de Autores (1992): <i>Metodologia do Ensino da Educação Física</i> .	Elenor Kunz (1991, 1994,): <i>Educação Física: ensino &amp; mudanças; Transformação didático-pedagógica do esporte</i> .
<b>Objeto de Estudo</b>	Cultura Corporal como produção histórica e social do trabalho humano, vinculada à totalidade das relações sociais.	Cultura do Movimento vivenciada de modo significativo pelos sujeitos. Ênfase nas experiências, na subjetividade e no mundo vivido.
<b>Concepção de Ensino</b>	Ensino orientado por intencionalidade político-pedagógica. Parte da realidade do aluno para desenvolver ações didáticas críticas, conectadas aos interesses da classe trabalhadora.	Ensino como prática libertadora, que promove o esclarecimento e o rompimento com ilusões impostas pela sociedade. Foco na formação crítica, reflexiva e autônoma dos estudantes.
<b>Formas de Ensino</b>	Mediação crítica dos conteúdos da cultura corporal, compreendidos como práticas sociais historicamente determinadas. Ênfase na explicação teórica e no contexto social.	Propostas didático-pedagógicas pautadas nas categorias trabalho, interação e linguagem. Vivência prática, reflexão crítica e múltiplas linguagens são integradas no processo de ensino.
<b>Competências Visadas</b>	Formação omnilateral dos sujeitos, com base no entendimento das contradições sociais e das práticas corporais como expressão dessas contradições.	Desenvolvimento de três competências integradas: objetiva (saber fazer), social (saber conviver e refletir), e comunicativa (saber expressar-se criticamente).
<b>Concepção de Avaliação</b>	Avaliação formativa, processual e dialógica. Valoriza os avanços individuais, a apropriação crítica do conteúdo e a transformação do pensamento.	Avaliação não punitiva, com ênfase na participação, no diálogo e no pensamento crítico. Serve como instrumento de (re)organização do ensino.

<b>Finalidade Educativa</b>	Superação da alienação e reprodução cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Educação Física como agente de transformação social.	Emancipação do sujeito por meio da criticidade e da vivência consciente. Educação Física como espaço de construção do “senso crítico e da libertação”.
-----------------------------	--	--

**Fonte:** Elaboração Própria (2025).

Conforme pode ser observado no Quadro 7, estas duas abordagens convergem em aspectos cruciais. Em nossa análise, compreendemos que ambas representam uma ruptura fundamental com os paradigmas tecnicistas e biologicistas que, historicamente, dominaram a Educação Física escolar. Além disso, elas compartilham o objetivo de ressignificar a área como componente curricular que contribui efetivamente para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos. A valorização do contexto sociocultural e a compreensão das práticas corporais como fenômenos complexos e multifacetados são outros pontos de intersecção significativos entre essas abordagens.

No plano metodológico, compreendemos que as duas abordagens orientam-se por uma intencionalidade pedagógica que ultrapassa o simples domínio técnico das práticas corporais, enfatizando a mediação crítica do conhecimento e a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ambas propõem uma prática pedagógica problematizadora, que reconhece os estudantes como protagonistas da própria formação e valoriza a construção coletiva do saber, a partir do confronto com a realidade concreta em que vivem. Do mesmo modo, criticam a lógica da neutralidade na escola, defendendo que toda prática educativa está imersa em disputas ideológicas e, portanto, deve estar alinhada a um projeto ético, político e social de transformação.

Apesar dessas convergências, há distinções importantes quanto às suas bases epistemológicas e didático-pedagógicas. A Crítico-Superadora, sustentada pelo materialismo histórico-dialético, enfatiza a relação entre cultura corporal, trabalho e luta de classes, assumindo uma posição política em favor da classe trabalhadora e da transformação social. Já a Crítico-Emancipatória, fundamentada na fenomenologia, valoriza a experiência vivida e a subjetividade dos estudantes, propondo o desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa como eixo da ação pedagógica.

Contudo, compreendemos que é precisamente no diálogo e na articulação crítica dessas abordagens que podemos vislumbrar uma prática pedagógica ainda mais significativa e abrangente. Nessa direção, consideramos que a análise das estruturas sociais

e das relações de poder proposta pela Abordagem Crítico-Superadora pode enriquecer a compreensão dos mecanismos de alienação e dominação que a Crítico-Emancipatória busca superar. Por outro lado, entendemos que a ênfase da Abordagem Crítico-Emancipatória na autonomia do sujeito, na sua capacidade de atribuir sentidos e na importância da comunicação pode oferecer caminhos metodológicos para que os princípios da Crítico-Superadora se efetivem de forma mais significativa e menos prescritiva no cotidiano escolar. Dessa forma, em nossa concepção, ambas, em sua essência, propõem uma Educação Física que seja, de fato, um componente vital na formação de cidadãos conscientes e capazes de intervir no mundo.

Nessa perspectiva, a opção por dialogar com as duas abordagens nesta tese não é aleatória, mas fruto da identificação de suas importantes contribuições para os nossos objetivos. Ambas nasceram de um profundo questionamento sobre o papel da Educação Física escolar, em uma sociedade marcada por desigualdades e por uma visão frequentemente instrumentalizada do corpo e do movimento e também reducionista em relação à saúde. Dessa forma, compreendemos que elas nos oferecem lentes para analisar criticamente os resultados deste estudo, além de caminhos para o desenvolvimento da intervenção pedagógica em uma perspectiva crítica.

Assim, assumimos que a contribuição da Abordagem Crítico-Superadora para esta tese reside na capacidade de:

- 1) **Ampliar as concepções de saúde:** Ao compreender as práticas corporais como produções histórico-culturais, nos permite questionar como as noções de saúde e corpo saudável são influenciadas por interesses de classe e pela lógica produtivista, algo crucial ao se pensar a saúde no contexto da EPT e do mundo do trabalho.
- 2) **Contextualizar o debate sobre saúde:** Enfatiza que a saúde não é um fenômeno puramente biológico, mas intrinsecamente ligado às condições materiais de existência. Isso fundamenta a necessidade de uma abordagem ampliada da saúde que considere seus determinantes sociais, econômicos e culturais.
- 3) **Oferecer uma estrutura metodológica crítica:** A sequência de Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final se alinha as fases da Intervenção Pedagógica proposta neste estudo, oferecendo um caminho para que os estudantes, ao investigarem a saúde via ABP, partam de

suas realidades, compreendam criticamente suas complexidades e possam vislumbrar ações transformadoras.

Por sua vez, em nossa concepção, a Abordagem Crítico-Emancipatória apresenta contribuição importante e elementos indispensáveis ao:

- 1) **Enfatizar a autonomia e a liberdade do estudante:** Seu "ensino de libertação" (Kunz, 1994, p. 121) é fundamental para uma educação em saúde que promova escolhas conscientes e a superação de discursos alienantes sobre corpo, beleza e bem-estar, frequentemente veiculados pela indústria cultural.
- 2) **Criticar a instrumentalização do movimento:** Alinha-se à nossa crítica ao esportivismo no contexto deste estudo e à visão limitada de saúde, ao questionar a redução das práticas corporais a meras técnicas ou a meios para fins externos, e valorizar o "se-movimentar" pleno de sentido.
- 3) **Desenvolver competências comunicativas e sociais:** As categorias didáticas de trabalho, interação e linguagem, e o desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa (Kunz, 2005) são cruciais para que os estudantes, ao desenvolverem seus projetos sobre saúde na ABP, possam não apenas investigar, mas também expressar, dialogar e construir coletivamente o conhecimento.

Além disso, considerando o contexto deste estudo, compreendemos que a Formação Humana Integral na EPT demanda sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel no mundo do trabalho e na sociedade. Dessa forma, entendemos que a Abordagem Crítico-Superadora contribui com a compreensão das relações de trabalho e das desigualdades sociais, e a Crítico-Emancipatória com o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de decisão e da comunicação. Dessa forma, ao pautar nossa proposta nessas duas vertentes críticas, estabelecemos um diálogo profícuo que, em nossa visão, enriquece a concepção e a implementação da Intervenção Pedagógica.

A ABP, como método de ensino desta tese, dialoga proficuamente com os pressupostos de ambas as abordagens. A problematização inicial da ABP pode ser enriquecida pela análise crítica da prática social proposta pelo Coletivo de Autores (1992), enquanto a investigação e a construção de soluções pelos estudantes podem ser orientadas pela busca de emancipação e pela reflexão sobre os sentidos e significados, como preconizado por Kunz (1991, 1994). Ao desenvolverem projetos sobre saúde, os estudantes são convidados a investigar sua realidade, a compreender os fatores sociais, econômicos e

culturais que influenciam seu bem-estar, e a propor ações que transcendam a esfera individual, contribuindo para reflexão sobre os aspectos coletivos e os determinantes sociais envolvidos nesse processo.

Dessa forma, a articulação dos elementos dessas duas abordagens críticas não visa uma justaposição eclética, mas uma síntese dialética que potencialize a construção de uma Intervenção Pedagógica para o ensino da temática saúde que seja, ao mesmo tempo, socialmente contextualizada, significativa e pedagogicamente emancipatória.

Portanto, ao ancorar nossas ações nos pressupostos das abordagens críticas da Educação Física, a presente tese busca oferecer uma contribuição sólida para a superação da prática esportivista e para o efetivo favorecimento do processo de Formação Humana Integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado à EPT, capacitando-os a compreender e a agir criticamente sobre as complexas questões que envolvem o conceito ampliado de saúde na sociedade contemporânea.

### **2.3 Educação Física e o conceito ampliado de Saúde: de que estamos falando?**

Na seção anterior, apresentamos um panorama histórico das tendências pedagógicas da Educação Física, marcado pela forte influência das instituições médica, militar e esportiva. Refletimos também sobre o Movimento Renovador, surgido a partir dos anos 1980, e as abordagens que dele se originaram. Aprofundamos a forma como o tema da saúde se manifestou ao longo de todo esse processo e estabelecemos um diálogo com as abordagens críticas da Educação Física, que assumimos como faróis neste estudo.

Nessa seção, discutiremos o conceito ampliado de saúde no contexto da Educação Física, suas diferentes concepções, além de problematizar as implicações da relação Educação Física e saúde na abordagem dessa temática na disciplina. Conforme discutido anteriormente neste estudo, a temática da saúde tem sido historicamente vinculada à Educação Física, muitas vezes sob uma perspectiva hegemônica centrada em concepções biológicas e individualizantes. Entretanto, Devide *et al.* (2005) advertem que essa abordagem ignora a natureza coletiva da saúde, desconsiderando a influência de determinantes socioeconômicos que extrapolam a esfera do controle individual. Dessa forma, entendemos que, ao reforçar tal visão reducionista, transfere-se para o sujeito a responsabilidade por condições que são, em grande medida, determinadas por contextos sociais mais amplos, promovendo, assim, uma culpabilização indevida.

Todavia, a partir das discussões do Movimento Renovador, busca-se ampliar essa compreensão em uma perspectiva ampliada e não mais restrita à ausência de doenças. A partir das discussões desse movimento, surgem propostas que buscam pensar a saúde na Educação Física, visando romper com a concepção de saúde apenas como ausência de doença e o discurso de que a atividade física gera saúde por meio da exercitação corporal, em uma relação causa e efeito.

No âmbito da Educação Física Escolar no seu segmento progressista, a ampliação do conceito de saúde significou no plano da prática pedagógica que o tema da saúde fosse explicitamente tematizado, agora não mais para apenas realizar práticas corporais como fomentadoras de saúde, mas para também refletir sobre essas práticas, seus limites e suas possibilidades, na tentativa de desenvolver uma visão crítica do tema da saúde relacionada com as atividades ou práticas corporais (Bracht, 2013, p. 121).

Nesse sentido, não cabe mais a Educação Física escolar se manter “na caixinha” do movimento pelo gasto energético. É preciso compreender suas potencialidades e limites, oferecendo meios para que os estudantes compreendam que existem outros aspectos que influenciam na obtenção de saúde (Oliveira, 2022). Nessa perspectiva, concordamos com Minayo (1992) sobre a ampliação do conceito de saúde, compreendendo-a como:

[...] o resultado das condições de alimentação, renda, meio ambiente, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso aos serviços de saúde. É, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (Minayo, 1992, p. 10).

A autora propõe uma visão ampliada e estrutural, que insere a saúde no contexto das condições concretas de vida. Nesse sentido, torna-se evidente que a compreensão da saúde deve ultrapassar os limites de uma abordagem estritamente biológica ou centrada no indivíduo. Ou seja, a saúde não pode ser definida como uma condição meramente orgânica, mas o reflexo direto das formas como a sociedade organiza sua produção e distribuição de recursos, o que, por sua vez, pode aprofundar desigualdades sociais e impactar de forma decisiva nos níveis de bem-estar da população. Essa perspectiva crítica rompe com o reducionismo biomédico ao reconhecer que os determinantes sociais da saúde exercem um papel central na qualidade de vida dos sujeitos.

Nesse contexto, Palma (2000) defende a necessidade de reformular as concepções tradicionais sobre saúde. Para o autor, romper com o modelo hegemônico implica adotar

uma nova perspectiva, na qual a saúde seja compreendida, primordialmente, como um direito vinculado à cidadania. Isso pressupõe o reconhecimento da sua dimensão coletiva e política. Essa articulação entre saúde e cidadania amplia o escopo da discussão para além dos cuidados com o corpo e insere o tema no debate sobre justiça social, inclusão e equidade.

Dessa forma, ao refletir sobre o conceito ampliado de saúde nas aulas de Educação Física, compreendemos que os professores devem propor atividades que possibilitem experiências positivas no campo do movimento, que vão além da perspectiva individual e dependem de fatores sociais e ambientais que são movidas por determinações sócio-históricas, conforme preconizado pelas abordagens críticas da Educação Física. Assim, é necessário que o estudante compreenda que as práticas corporais são apenas um elemento dentro de um conjunto de fatores que contribuem para um bem-estar geral e, conseqüentemente, melhorar a saúde. Desse modo, entendemos que cabe ao professor de Educação Física propor intervenções capazes de fornecer aos estudantes subsídios críticos-reflexivos para se tornarem sujeitos da própria saúde.

Nessa perspectiva, em nossa compreensão, as aulas de Educação Física são um espaço privilegiado para a apropriação crítica da concepção ampliada de saúde, superando interpretações reducionistas ainda difundidas no senso comum. Isso implica compreender a saúde não apenas como ausência de doenças ou desempenho físico, mas como um fenômeno complexo, que deve estar intrinsecamente articulado à organização curricular da disciplina. Assim, torna-se fundamental que o tema da saúde seja transversalizado no ensino, permeando a seleção e o tratamento dos conteúdos da área de maneira crítica e contextualizada.

Conforme destacam Rufino e Darido (2013), essa abordagem transversal permite que discussões sobre saúde sejam integradas a diferentes temáticas da Cultura Corporal de Movimento como esportes, danças, lutas, ginásticas, entre outras. A partir dessa integração, abrem-se possibilidades pedagógicas para problematizar questões relacionadas à saúde em interface com temas como gênero, corpo, identidade e desigualdades sociais, contribuindo para que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla e reflexiva sobre o seu próprio corpo, suas relações sociais e os determinantes que influenciam seu bem-estar e qualidade de vida.

Dessa forma, considerando que os elementos da Cultura Corporal de Movimento constituem o eixo central da Educação Física escolar, o professor deve articular os jogos,

as lutas, as danças, as ginásticas e os esportes com as questões de saúde (Knuth; Loch, 2014). Para os autores, a temática saúde deve perpassar os conteúdos da Educação Física escolar em diferentes momentos e sentidos.

[...] ao pensarmos em conhecimentos do corpo, compreensão cultural de movimentos e significados para comunidade, contato com os outros colegas e suas singularidades, envolvimento dos pais, questões de segurança, lazer e desigualdades sociais, entre outros aspectos, nesse nível também enxergamos a saúde. Desta forma, consideramos possível visualizar o ideário de promoção da saúde. Promoção da saúde é resultado das vertentes humanas/sociais, biológicas/saúde. Portanto, uma abordagem isolada e fragmentada não dará conta da complexidade da promoção da saúde no contexto da educação física escolar (Knuth; Loch, 2014, p. 437).

Nesse sentido, uma abordagem ampliada do conceito de saúde nas aulas de Educação Física pode partir dos elementos da Cultura Corporal de Movimento para promover reflexões, como por exemplo, a importância de existirem espaços públicos voltados para o lazer e prática de atividades físicas, discussão sobre as desigualdades econômicas e sociais que afetam o padrão de vida, a falta de tempo para os cuidados com a saúde relacionada, muitas vezes, ao excesso na jornada de trabalho, a violência urbana, o crescimento desordenado nas cidades e os impactos ao meio ambiente e a saúde, etc.

Assim como defendem Knuth e Loch (2014), entendemos que, ao abordar conteúdos tradicionalmente associados à atividade física e à saúde sob uma perspectiva ampliada, a Educação Física escolar tem o potencial de favorecer uma compreensão mais crítica da realidade social por parte dos estudantes. Essa abordagem contribui, portanto, para uma formação que ultrapassa os limites do tecnicismo e do biologicismo, promovendo uma visão mais humana e emancipada da educação. Nesse sentido, nos alinhamos à reflexão de Bracht (2013), que destaca que tratar da temática da saúde em uma concepção ampliada nas aulas de Educação Física implica desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes não apenas adquirir informações sobre o corpo e a atividade física, mas, principalmente, compreender e refletir sobre as condições em que vivem. Essa compreensão crítica deve, por sua vez, impulsioná-los à busca por transformações sociais que garantam melhores condições de vida, colocando a saúde no centro das lutas por equidade, justiça social e cidadania.

Dessa forma, compreendemos que as condições de vida dos indivíduos são fundamentais para se conceber a saúde e a qualidade de vida. Esses elementos, por sua vez,

não podem ser desconsiderados e devem perpassar os conteúdos da Educação Física escolar. Nesse sentido, compartilhamos a defesa de uma aproximação entre a saúde coletiva e a Educação Física escolar proposta por Maldonado (2022). Para o autor, a discussão acerca da saúde e da qualidade de vida transcende a esfera individual, demandando a consideração de um espectro multifatorial que inclui dimensões sociais, econômicas, culturais, étnico-raciais, psicológicas e comportamentais.

A influência desses determinantes na incidência de problemas de saúde e na configuração dos fatores de risco populacionais pode ser proficuamente problematizada com os estudantes no âmbito da Educação Básica, especificamente no contexto deste estudo, no âmbito do Ensino Médio Integrado à EPT. Tal abordagem, ao ser incorporada às aulas de Educação Física, tem o potencial de evidenciar o caráter intrinsecamente coletivo, social e complexo do fenômeno da saúde. Nessa direção, assumimos que não é possível pensar na saúde em uma perspectiva ampliada sem que ocorra a reflexão sobre as determinantes sociais que influenciam em sua promoção. Logo, a totalidade do sujeito nos leva a concluir que a saúde é inatingível na ausência de elementos básicos como alimentação, emprego, saneamento básico e moradia de qualidade.

Para Oliveira (2022), a ampliação do conceito de saúde nas aulas de Educação Física exige a articulação entre os determinantes sociais de saúde e as práticas corporais. Essa abordagem vai além das atividades tradicionalmente vinculadas apenas ao aspecto da aptidão física.

[...] não se trata apenas de uma simples vontade pessoal, mas de uma rede complexa de fatores que englobam desde questões da genética e biológicos, dos comportamentos e estilo de vida, das condições de vida e acesso a serviços essenciais como saúde, cultura, lazer e educação [...] (Oliveira, 2022, p. 37).

Nessa perspectiva, acreditamos que o conceito ampliado de saúde oferece novas perspectivas para a prática da Educação Física escolar. Para tanto, uma proposta adequada de Educação Física escolar “deve estar orientada para o desenvolvimento de competências que levem os alunos a agirem de forma responsável e coerente em relação à saúde” (Oliveira; Gomes; Bracht, 2014, p. 71).

Nesse cenário, a entrada do conceito ampliado de saúde no campo da Educação Física escolar tornou essa temática uma questão genuinamente pedagógica, vinculada à noção de uma “educação para a saúde”, em oposição à centralidade nos conceitos de aptidão física e atividade física (Bracht, 2019; Oliveira, 2022). Para Bracht (2019), é

fundamental diferenciar dois aspectos importantes em relação à ampliação do conceito de saúde. O primeiro envolve a ampliação do entendimento como experiência individual, passando de uma dimensão negativa relacionada à doença, para uma dimensão positiva ligada ao bem-estar e a vida boa. O segundo aspecto diz respeito a ampliação do conceito de saúde em relação aos fatores e condicionantes socioambientais que afetam a saúde.

Em acréscimo, Bracht (2019) destaca que as abordagens críticas da Educação Física (Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória) também contemplam a saúde de modo geral. Ao proporem a reflexão sobre os diferentes elementos da Cultura Corporal de Movimento e articulá-los à vida social dos estudantes (nas esferas cultural, política e econômica), as práticas de saúde são abordadas por consequência. Nessa perspectiva, o autor cita como exemplo o referencial curricular do Rio Grande do Sul, em que a temática saúde faz parte dos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento, mais especificamente no item relacionado às “práticas corporais e saúde”, dividido em: implicações orgânicas e implicações socioculturais.

De acordo com Bracht (2019), a Educação Física escolar, ao mediar a Cultura Corporal de Movimento, deve promover uma formação que contribua para uma vida com sentido, associada à saúde em uma perspectiva crítica e emancipadora. Para isso, é necessário que a disciplina resista tanto à lógica centrada na obsessão pelo corpo saudável segundo padrões biomédicos, quanto ao consumismo que envolve estilos de vida ditos saudáveis. Inspirado por Foucault, o autor defende uma atitude crítica e autônoma, sustentada por uma educação que promova a reflexão conceitual sobre saúde e práticas corporais. Dessa forma, a Educação Física deve favorecer a construção de outras formas de relação com o corpo, menos submetidas a normativas fisiológicas e mais voltadas ao cuidado de si e à autonomia dos sujeitos (Bracht, 2019; Oliveira, 2022).

Nesse cenário, uma abordagem que vem crescendo ao longo dos últimos anos em relação à perspectiva ampliada de saúde é a Salutogênica, desenvolvida pelo sociólogo Aaron Antonovsky. No Brasil, diversos autores têm problematizado essa abordagem (Oliveira, 2004; Kunz, 2007; Taffarel, 2010; Mezzaroba, 2012; Ferreira, 2019; Bracht, 2019; Oliveira; Mezzaroba, 2021; Oliveira, 2022). A salutogenia (ou salutogênese), emerge como um modelo alternativo para avançar no trato do tema da saúde na Educação Física escolar, no qual em vez de focar na pergunta sobre o porquê as pessoas adoecem, busca compreender como a saúde é produzida e/ou como se gera a saúde. Essa abordagem investiga como os indivíduos resistem aos fatores estressores e utilizam mecanismos

(físicos, sociais, estruturais, psicológicos, comportamentais e outros) para convertê-los em fatores de proteção, manutenção e geração de saúde (Oliveira; Mezzaroba, 2021, Oliveira, 2022).

O conceito-chave da salutogenia é o Senso de Coerência, uma orientação global que expressa a confiança de que os estímulos da vida são estruturados, previsíveis e explicáveis (compreensibilidade), que existem recursos para lidar com as demandas (maleabilidade), e que essas demandas são desafios que valem o investimento e o esforço (significância). Assim, as pessoas com Senso de Coerência fortalecido tendem a perceber a vida como compreensível, administrável e significativa, o que é propício para a saúde. Dessa forma, o Senso de Coerência é construído principalmente na infância e juventude e depende do acúmulo de experiências positivas e do sucesso ao enfrentar estressores. Circunstâncias sociais, culturais e históricas influenciam seu desenvolvimento. A disponibilidade de recursos de resistência, como o sentido da vida, a autoestima e a assistência social, é crucial para um forte Senso de coerência. Um ponto decisivo para a saúde é a capacidade de mobilizar esses recursos e poder contar com uma rede de apoio (Taffarel, 2010; Oliveira; Mezzaroba, 2021; Oliveira, 2022).

A abordagem salutogênica na Educação Física escolar apresenta um significativo potencial transformador ao propor o redirecionamento das práticas pedagógicas, deslocando o foco da doença para a promoção da saúde e do bem-estar. Essa perspectiva defende uma visão integral do estudante, considerando dimensões físicas, emocionais, cognitivas, culturais e sociais. Em vez de se restringir à prevenção de doenças ou ao desempenho físico, a Educação Física escolar passa a valorizar experiências significativas, prazerosas e inclusivas que promovam a autoestima, o senso de realização e a construção de um Senso de coerência desde a infância.

Nesse sentido, a salutogenia também sugere que a escola contribua para o desenvolvimento de recursos de resistência dos estudantes, como o autoconhecimento, o cuidado com o corpo e a mobilização de recursos culturais e sociais. Além disso, defende que as aulas possam contemplar atividades que favoreçam o enfrentamento de situações imprevisíveis, como conflitos e diferenças, por meio de jogos, brincadeiras e esportes. Ao superar o paradigma patogênico, a abordagem promove práticas cooperativas, solidárias e críticas. Essa mudança pedagógica não apenas amplia os conteúdos da disciplina, mas também valoriza práticas integrativas e complementares à saúde (Taffarel, 2010; Mezzaroba, 2012; Oliveira; Mezzaroba, 2021).

Em síntese, as discussões aqui apresentadas evidenciam uma convergência entre os autores citados para a crítica à visão reducionista e individualista da saúde, historicamente presente na Educação Física. Em seu lugar, propõe-se uma concepção ampliada e multifatorial, que reconhece a saúde como um fenômeno complexo, influenciado por determinantes sociais, econômicos e culturais, e como um direito fundamental ligado à cidadania e à justiça social. No contexto escolar, isso se traduz na necessidade de práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica, a autonomia e a capacidade de agência dos estudantes. Para isso, a Cultura Corporal de Movimento serve como um campo para explorar, problematizar e vivenciar a saúde em sua integralidade, com abordagens como a salutogênese emergindo como caminhos promissores para operacionalizar essa visão.

Com base nessas considerações, entendemos que abordagens tradicionais, como a esportivista, observada no lócus deste estudo, são incompatíveis com uma proposta de educação para a saúde em uma perspectiva ampliada. Segundo Oliveira (2022), as abordagens que reduzem o movimento ao gesto técnico de determinada modalidade esportiva prejudicam algo essencial para a efetividade de ações envolvendo a temática saúde nas aulas de Educação Física: a criação de experiências positivas.

[...] quando as aulas de Educação Física são veiculadas para a competição e performance esportiva, com a seleção dos melhores, aqueles que não conseguem alcançar ou se manter dentro de um padrão pré-estabelecido acabam por reter experiências negativas, como a de se sentir incapaz, ou até mesmo ser excluído (Oliveira, 2022, p. 40).

Portanto, neste estudo, fundamentamos nossas ações em uma perspectiva crítica, buscando superar a hegemonia do esporte em relação aos demais elementos da Cultura Corporal de Movimento. Dessa forma, quanto aos aspectos relacionados à temática saúde, as abordagens críticas da Educação Física são aquelas que, em nossa compreensão, oferecem proposições para superação de práticas com viés estritamente biológico e tecnicista. Diferentemente de outros pesquisadores da área, neste estudo, não nos fechamos em apenas uma abordagem como a correta, mas destacamos elementos das abordagens críticas que, em conjunto, trazem contribuições importantes para o nosso objeto de estudo.

Por fim, a discussão apresentada nesta seção permite-nos afirmar que o conceito de saúde adotado pelo professor em sua prática pedagógica nas aulas de Educação Física pode exercer influência significativa na forma como os estudantes lidam com esse fenômeno.

Assim, nesta tese, compreendemos que, no contexto da Educação Física escolar, especificamente no Ensino Médio Integrado à EPT, a concepção ampliada de saúde ultrapassa a noção restrita de ausência de doenças ou de desempenho físico isolado. Essa visão se configura como um processo educativo contínuo, voltado à construção do bem-estar biopsicossocial e coletivo. Esse processo é sustentado pela apropriação crítica, reflexiva e significativa da Cultura Corporal de Movimento, que desenvolve nos estudantes a capacidade de compreender os complexos determinantes sociais que influenciam suas condições de vida e saúde. Dessa forma, incentiva-se o desenvolvimento de uma postura autônoma, solidária e comprometida com a transformação de suas realidades, contribuindo para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária, em consonância com os princípios da Formação Humana Integral.

Assim, na próxima seção, analisamos como a temática da saúde tem sido abordada na Educação Física escolar em estudos recentes e identificamos as lacunas e as proposições para possíveis intervenções práticas e para a efetivação da saúde no contexto da disciplina. Essa análise não se limita à perspectiva biologicista, mas é fundamentada no conceito ampliado que assumimos neste estudo.

#### **2.4 Educação Física escolar e saúde: o que dizem os estudos recentes dos principais periódicos da área**

Como observado na seção anterior, o tema saúde sempre esteve presente nas discussões, tendências e abordagens da Educação Física. Em momentos históricos distintos, assumiu um caráter estritamente biologicista e, em outros, atrelada às questões da aptidão física e sua relação direta como promotora de saúde e qualidade de vida. Após o surgimento do Movimento Renovador e das abordagens críticas da Educação Física, a saúde manteve-se presente enquanto conteúdo a ser trabalhado nas aulas do componente curricular. Porém, não mais por meio de uma visão reducionista, individualista ou focada apenas na aptidão física, mas buscando ampliar seu conceito, de forma a integrar tanto os aspectos físicos quanto os relacionados às questões biopsicossociais.

Nesse contexto, objetivamos, por meio de uma revisão de literatura, investigar de que forma o tema saúde tem sido abordado no âmbito da Educação Física escolar em estudos recentes. Quanto aos procedimentos, inspiramo-nos em Bracht *et al.* (2011), realizando buscas em periódicos que apresentassem escopo vinculado à área de Educação

Física<sup>14</sup>. Ressaltamos que, assim como Bracht *et al.* (2011), acreditamos ser importante esse recorte em relação aos periódicos específicos da Educação Física, a fim de identificar e refletir sobre o conhecimento produzido pela área sobre o nosso objeto de estudo. Para a escolha dos periódicos, estabelecemos os seguintes critérios de inclusão: 1) apresentar escopo ligado à área de Educação Física; 2) estar classificado entre os estratos A1 e B3, listados no sistema Qualis/CAPES (triênio 2017-2020); 3) ser um periódico nacional. Após a aplicação dos referidos critérios na Plataforma Sucupira, obtivemos como resultado, conforme apresentado no Quadro 8, um número total de 16 periódicos.

**Quadro 8 - Periódicos vinculados à área de Educação Física consultados.**

Nº	REVISTA	ESTRATO QUALIS/CAPES
1	MOVIMENTO	B1
2	MOTRIZ: REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	B1
3	MOTRICIDADE	B1
4	TEMAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	B1
5	REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE	B1
6	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	B2
7	CONEXÕES: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E SAÚDE	B2
8	REVISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA (UEM)	B2
9	COLEÇÃO PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	B2
10	MOTRIVIVÊNCIA (UFSC)	B2
11	PENSAR A PRÁTICA	B2
12	REVISTA BRASILEIRA DE ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE	B2
13	REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIA E MOVIMENTO	B2
14	CORPOCONSCIÊNCIA	B2
15	CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	B3
16	KINESIS	B3

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Estabelecemos como recorte temporal estudos publicados entre os anos de 2014 e 2024. A escolha desse período justifica-se pela necessidade de identificar os trabalhos mais recentes sobre a temática saúde na Educação Física escolar. Para a seleção dos artigos, adotamos os seguintes critérios de inclusão: 1) estar disponível gratuitamente em versão digital; 2) ser artigo original e em língua portuguesa; 3) apresentar escopo relacionado à temática saúde e Educação Física escolar. Foram excluídas as publicações que não se enquadraram nos critérios estabelecidos. O processo de busca dos artigos nos períodos selecionados ocorreu de forma manual, por meio de suas versões digitais, com a

<sup>14</sup> Não obstante à nossa opção metodológica, reconhecemos que podem existir artigos na temática pesquisada publicados em outros periódicos vinculados à área da Saúde Coletiva. Outra porção das publicações compreende o formato de livros. Entretanto, não comporão o *corpus* analítico desta revisão, que tem como escopo dar visibilidade à produção veiculada em periódicos da área.

combinação dos descritores: “Educação Física” AND “Saúde” ou “Educação Física escolar” AND “Saúde”.

Após a leitura do título e do resumo, os artigos que apresentaram a conjunção dos descritores e que estavam relacionados ao contexto da Educação Física escolar, foram selecionados. Ao todo, identificamos 41 publicações, das quais 13 atendiam aos critérios estabelecidos, sendo estas selecionadas para compor o *corpus* analítico desta revisão. Após realizarmos a leitura completa dos 13 artigos selecionados, partimos para a etapa de análise dos estudos, conduzida por meio de um processo de categorização (Bracht *et al.*, 2011). Conforme apresentado no quadro 9, os artigos foram organizados em duas categorias: 1) as relações entre saúde e Educação Física escolar; e 2) intervenções pedagógicas envolvendo o tema saúde na Educação Física escolar.

**Quadro 9 - Artigos consultados.**

<b>AUTORES/AN O</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>CATEGORIA</b>
Soares e Hallal (2015)	Interdependência entre a participação em aulas de Educação Física e níveis de atividade física de jovens brasileiros: estudo ecológico	<b>As relações entre saúde e Educação Física escolar</b>
Knuth e Loch (2014)	“Saúde é o que interessa, o resto não tem pressa?": um ensaio sobre educação física e saúde na escola	
Silva <i>et al.</i> (2017)	O conceito de saúde e de hábitos saudáveis em adolescentes escolares	
Cardoso <i>et al.</i> (2014)	Educação física no ensino médio: desenvolvimento de conceitos e da aptidão física relacionados à saúde	
Marques Cândido <i>et al.</i> (2021)	Educação física e mídia: perspectivas docentes sobre a abordagem dos temas corpo e saúde na escola	
Paiva <i>et al.</i> (2017)	A saúde nas propostas curriculares para o ensino da educação física no Nordeste brasileiro: o que ensinar?	
Souza <i>et al.</i> (2022)	Concepções de professores de Educação Física do município de Lábrea/AM acerca do tema da saúde	
Spohr <i>et al.</i> (2014)	Atividade física e saúde na Educação Física escolar: efetividade de um ano do projeto Educação Física +	<b>Intervenções pedagógicas envolvendo o tema saúde na Educação Física escolar</b>
Zalfa, Espírito-Santo e Assis (2020)	Representação social sobre saúde em uma escola no Rio de Janeiro	
Oliveira, Martins e Bracht (2015a)	Relações da educação física com o programa saúde na escola: visões dos professores das escolas de Vitória/ES	
Oliveira, Martins e Bracht (2015b)	Projetos e práticas em educação para a saúde na educação física escolar: possibilidades!	
Gouvêa e Silva (2019)	Proposta de ensino de conceitos de saúde nas aulas de Educação Física pela abordagem da teoria social cognitiva	
Araújo e Maldonado (2021)	Educação cidadã e saúde na Educação Física escolar: a humanização em tempos líquidos	

**Fonte:** Elaboração Própria (2025).

A seguir, apresentamos a análise dos estudos de ambas as categorias, com o objetivo de identificar elementos que contribuam para a compreensão de como a temática da saúde tem sido tratada nas aulas de Educação Física escolar.

#### 2.4.1 As relações entre Saúde e Educação Física escolar

Nesta categoria, classificamos 7 artigos que discutem a relação entre saúde e Educação Física no contexto educacional. Iniciamos nossa análise apresentando o estudo de Knuth e Loch (2014), que teve como objetivo revisitar as bases conceituais para a abordagem da saúde na Educação Física escolar brasileira, bem como as críticas a ela, a fim de refletir sobre a aproximação ou o distanciamento com o ideário de promoção da saúde. Os autores destacam que os trabalhos de Markus Vinicius Nahas e Dartagnan Pinto Guedes a partir dos anos de 1990, trouxeram um novo olhar para o tema saúde na Educação Física escolar. Com base nesses estudos, o eixo central passou a ser a aptidão física relacionada à saúde, deixando um pouco de lado a ênfase ao desempenho esportivo. Os autores destacam que “ao intervir com abordagens de sensibilização e adesão às atividades físicas na escola, a educação física escolar poderia ajudar os jovens a serem mais ativos fisicamente” (Knuth; Loch, 2014, p. 431), o que refletiria em sua vida adulta.

É importante destacar que, embora a forma como a saúde é tratada nessa concepção tenha representado um avanço em relação às tendências com forte viés médico-higienista, militar e esportivista, ela foi alvo de críticas por parte de abordagens como a Crítico-Superadora e a Crítico-Emancipatória (Coletivo de Autores, 1992; Kunz, 1991, 1994). No entanto, entre os principais fatores questionáveis dessa concepção está o aspecto da autonomia. Para os críticos dessa corrente, não é suficiente que os alunos, ao finalizarem a etapa escolar, sejam capazes de estruturar um programa de exercícios físicos para si próprios se não conseguem refletir sobre questões como a dificuldade de acesso a espaços públicos para as práticas corporais, a falta de tempo dos trabalhadores e o acesso diferenciado das classes sociais a determinados esportes. Sem o desenvolvimento dessa capacidade crítica, Knuth e Loch (2014) argumentam que seria impossível o desenvolvimento da autonomia para a prática de atividades físicas no seu cotidiano.

Nesse cenário, os autores destacam que a maioria dos estudos de intervenção pedagógica envolvendo a temática saúde no contexto escolar apresenta como características a necessidade de aumentar o tempo de movimento nas aulas de Educação

Física, estabelecendo uma relação direta entre o tempo de atividades envolvendo movimentos corporais nas aulas com a diminuição do comportamento sedentário e fatores de risco para o desenvolvimento de doenças crônicas, tais como: sobrepeso, excesso de consumo de açúcares, gorduras, entre outros. Nesse sentido, o estudo de Soares e Hallal (2015) buscou verificar a associação entre a participação nas aulas de Educação Física e o nível de atividade física dos estudantes brasileiros, com base nos dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). Entre os indicadores utilizados na pesquisa, destacam-se: deslocamentos no trajeto casa-escola-casa, atividade física extracurricular e a atividade física durante as aulas de Educação Física. Os autores ressaltam a recomendação de que jovens em idade escolar realizem, ao menos, 60 minutos de atividade física por dia, estabelecendo uma relação direta entre o tempo de prática e a redução do risco de doenças crônicas, além da melhora no desempenho acadêmico dos estudantes.

De acordo com Soares e Hallal (2015), uma das formas de reverter os problemas relacionados ao sedentarismo e à crescente inatividade física entre os jovens seria o aumento do tempo de movimento nas aulas de Educação Física. O aumento da qualidade e do número de aulas de Educação Física “podem servir como agente potencializador da ação para que os jovens e, conseqüentemente, os adultos, desenvolvam o hábito da atividade física como parte de seus cotidianos” (Soares; Hallal, 2015, p. 595). Nesse ponto, surge um questionamento: será que apenas o aumento do número de aulas e do tempo de atividades físicas realizadas pelos alunos é suficiente para estabelecer um avanço em relação aos aspectos relacionados à promoção de saúde na escola? Não estariam os pesquisadores apresentando uma visão ingênua e reducionista ao propor essas intervenções?

Em nossa concepção, embora tal proposta apresente mérito ao reconhecer a importância do movimento corporal para o bem-estar, ela carece de uma análise mais profunda e crítica sobre o que significa, de fato, promover saúde no ambiente escolar. Ao reduzir a promoção da saúde à simples ampliação do tempo de atividade física, incorre-se no risco de adotar uma perspectiva biologizante e tecnicista da Educação Física, desconsiderando a complexidade dos determinantes sociais que envolvem o conceito de saúde. Dessa forma, é possível afirmar que os autores apresentam uma visão reducionista e funcionalista, pois não consideram que o simples ato de movimentar o corpo, mesmo com maior frequência, não garante, por si só, mudanças significativas na forma como os estudantes compreendem e se relacionam com sua saúde.

Nessa perspectiva, o estudo de Silva et al. (2017) investigou o nível de compreensão de estudantes do 1º ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Goiano acerca do conceito de saúde e dos hábitos saudáveis. Os resultados indicaram que 53% dos alunos consideram sua saúde boa e afirmaram não apresentar nenhum tipo de doença. Para 69% deles, ter saúde significa simplesmente “estar bem”, enquanto 31% entendem que envolve tanto o bem-estar físico quanto o mental. Entre os fatores prejudiciais à saúde mais citados, 42% dos estudantes destacaram a má alimentação e a falta de exercícios físicos. Por outro lado, ao considerar suas atitudes voltadas à melhoria da saúde, apenas 26% relataram praticar exercícios físicos regularmente. Além disso, 35% reconheceram que a prática de exercícios ou esportes contribui para a melhora da saúde, e 24% associaram a boa alimentação à prática de atividades físicas para esse mesmo fim.

Os dados apresentados pelo estudo reforçam nossa discussão, evidenciando uma percepção reducionista da saúde, que a limita a uma associação direta entre atividade física, prevenção de doenças e promoção de bem-estar. Dando continuidade à nossa análise, o estudo de Cardoso *et al.* (2014), que também envolveu estudantes do ensino médio, objetivou verificar o desenvolvimento de conceitos, níveis de aptidão física e o padrão de atividade física proporcionado pelas aulas de Educação Física. Para avaliação da aptidão física, os pesquisadores aplicaram testes de sentar e alcançar, corrida de nove minutos e resistência abdominal em um minuto. A compreensão dos conceitos sobre saúde foi analisada por meio de uma prova teórica de questões objetivas. Por fim, o padrão de atividade física foi investigado com a versão longa do *International Physical Activity Questionnaire* (IPAQ).

Foi desenvolvida uma intervenção composta por 30 aulas de Educação Física, envolvendo conteúdos relacionados aos conceitos de alongamento e exercícios gímnicos, incluindo ginástica intervalada e corridas. Os autores destacam que as práticas associadas a esses conteúdos tiveram como objetivo a melhoria da flexibilidade, bem como da resistência aeróbica e muscular.

Os conteúdos desenvolvidos a cada aula foram contextualizados não apenas sob o ponto de vista biológico (anatomia, nutrição, biomecânica), mas também considerando questões culturais (modificações nos hábitos de vida da população ao longo dos anos), políticas (políticas públicas voltadas à manutenção de um estilo de vida ativo), e socioeconômicas (barreiras econômicas que impossibilitam populações mais humildes de ter acesso a academias, bem como alternativas para essas camadas populacionais) que têm influência sobre a aquisição de um estilo de vida ativo (Cardoso *et al.*, 2014, p. 150).

Apesar de Cardoso *et al.* (2014) ressaltarem que a intervenção teve como objetivo, além de melhorar o condicionamento físico dos escolares, dar significado às atividades praticadas nas aulas, os instrumentos utilizados não apresentam características qualitativas. Isso sugere que, em nenhum momento, os estudantes foram ouvidos em relação às atividades realizadas, e os resultados apresentados refletem uma percepção unilateral do professor. Dessa forma, percebe-se que, embora muitos docentes apresentem boas iniciativas relacionadas à temática, ainda existe dificuldade em adotar uma concepção ampliada de saúde e em problematizar esse tema de forma articulada com os demais conhecimentos da Cultura Corporal de Movimento, proporcionando aos estudantes práticas que desenvolvam a capacidade de refletir criticamente sobre a complexidade do processo de promoção da saúde.

Na esteira dessas discussões, Souza *et al.* (2022) investigaram as concepções de professores de Educação Física sobre o conceito do tema saúde nas aulas de Educação Física escolar. O estudo envolveu sete professores, que participaram de entrevistas semiestruturadas e responderam a questões como: Quais as concepções sobre o conceito de saúde? Quais as concepções em relação à doença? Quais as concepções em relação ao tema da saúde na Educação Física escolar? Os dados obtidos por meio das entrevistas evidenciaram que os professores apresentam concepções de saúde atreladas ao conceito da OMS. Contudo, de forma ambígua, as narrativas demonstram uma perspectiva reducionista e patológica, com uma visão que estabelece relação direta entre práticas corporais, atividade física e saúde.

[...] as narrativas tangenciam as expressões “promoção da saúde” e “qualidade de vida”. Mas, apesar das menções, ainda se observa nas entrelinhas a presença de uma concepção da prevenção de doenças quando as PCAF são consideradas apenas em uma dimensão comportamental para redução de fatores de riscos (Souza *et al.*, 2022, p. 18).

Nesse contexto, os autores ressaltam que é fundamental reconhecer que as concepções de saúde apresentadas pelos professores não são formadas de maneira isolada, mas estão profundamente enraizadas nas condições históricas, sociais, econômicas e culturais em que esses sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, pode-se considerar que a formação inicial desempenha um papel relevante na constituição dessas compreensões, especialmente quando incorpora, no processo formativo, referenciais institucionais, como

os da OMS (Souza *et al.*, 2022). Por outro lado, ao analisarmos sob uma ótica crítica, já discutida ao longo deste texto, torna-se pertinente refletir sobre a influência exercida por uma lógica biomédica historicamente dominante na Educação Física, que tende a orientar os discursos sobre saúde para aspectos ligados a comportamentos individuais, como a prática de atividades físicas e a redução de fatores de risco.

Assim, conforme Souza *et al.* (2022), é necessário repensar e fortalecer a formação inicial e continuada dos professores que atuam na Educação Física escolar, buscando subsidiá-los para que sejam capazes de promoverem práticas pedagógicas coerentes e inovadoras que promovam a saúde em uma perspectiva ampliada para a comunidade escolar. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido por Marques Cândido *et al.* (2021), que envolveu a participação de professores em um curso de formação continuada, investigou como a temática “corpo e saúde” é tratada nas aulas de Educação Física. Os resultados apresentados no estudo demonstram a preocupação dos professores em relação à abordagem da saúde nas aulas de Educação Física escolar. Contudo, apontam a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre a temática na formação inicial e continuada. Essa discussão é fundamental para que a Educação Física escolar seja capaz de superar uma abordagem meramente técnica de seus conteúdos, como é o caso da saúde, buscando a transição de uma perspectiva biologicista para uma concepção ampliada, buscando a construção de práticas verdadeiramente emancipatórias (Marques Cândido *et al.*, 2021).

Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Paiva *et al.* (2017) buscou identificar como o tema saúde é inserido nas propostas curriculares dos estados da região Nordeste do Brasil. A análise das propostas revelou que a saúde está presente nos documentos no mesmo patamar dos demais conteúdos da Cultura Corporal de Movimento tradicionalmente abordados nas aulas, como jogos, dança, ginástica, lutas e esportes. Os autores destacam que “tanto nas intencionalidades quanto nos conteúdos das propostas, a saúde gira, predominantemente, em torno dos hábitos saudáveis numa perspectiva anátomo-fisiológica” (Paiva *et al.*, 2017, p. 8), embora, contraditoriamente, compartilhem da concepção de saúde em uma perspectiva de saúde coletiva.

Ou seja, é perceptível a tentativa de superação do enfoque reducionista da saúde como ausência de doenças. No entanto, do ponto de vista operacional, os conteúdos das propostas curriculares ainda refletem uma visão puramente biologicista. Com base na análise das propostas, os autores chamam atenção para uma grande quantidade de

conteúdos de extrema complexidade relacionados à saúde, especialmente aqueles que envolvem os aspectos de fisiologia e biomecânica e questionam se essa abordagem, de fato, melhoraria a qualidade de vida dos estudantes. Dessa forma, a questão central não reside apenas na quantidade de conteúdos, mas em sua interface predominantemente biológica. Como os autores afirmam “o que está em xeque não é apenas a quantidade de conteúdos, mas sua interface predominantemente biológica em detrimento das relações sociais pelas quais a saúde está inserida” (Paiva *et al.*, 2017, p. 12).

Nesse contexto, é preciso refletir sobre a abrangência dos conteúdos teóricos relacionados à saúde presentes nas propostas, já que para dar conta de todas as sugestões apresentadas nesses documentos seria necessário praticamente todo um ano letivo. Retomando o estudo de Knuth e Loch (2014), os autores enfatizam que, embora seja um tema extremamente rico, a saúde não pode ser o único objetivo da Educação Física escolar. O ideal seria a articulação transversal dessa temática com os demais elementos da Cultura Corporal de Movimento ao longo do ano letivo.

A análise desses estudos nos permite constatar que, mesmo com os avanços ocorridos no trato da temática saúde na Educação Física escolar, ainda é grande o predomínio de uma concepção voltada para a prevenção de doenças e para a adoção de um estilo de vida ativo, sem estimular nos estudantes uma análise crítica e abrangente sobre a temática. Ou seja, existe um campo vasto para que novos estudos busquem desenvolver intervenções que busquem ampliar a compreensão sobre como a relação entre saúde e Educação Física tem se estabelecido na escola, bem como na proposição de estratégias que possam auxiliar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

#### 2.4.2 Intervenções pedagógicas envolvendo o tema saúde na Educação Física escolar

Nesta seção, diferentemente da anterior, nossa análise se concentrará em propostas de intervenção. Investigaremos seis artigos que descrevem experiências desenvolvidas em aulas de Educação Física escolar com a intenção de promover a saúde e temas correlatos. Todavia, antes de iniciarmos essa análise, consideramos importante entender o conceito de Intervenção pedagógica. As intervenções pedagógicas podem ser consideradas um tipo de pesquisa aplicada, ou seja, apresentam como finalidade a busca por soluções de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos (Gil, 2002). Nessa direção, as intervenções também podem ser consideradas como pesquisas por se assemelhar aos

experimentos, no sentido de que ambos estão ocupados em “tentar novas coisas – e ver o que acontece” (Robson, 1993, p. 78).

No entanto, os experimentos são conduzidos, predominantemente, sob o paradigma da pesquisa quantitativa, enquanto as intervenções pedagógicas aqui analisadas se orientam por abordagens de natureza qualitativa. Nesse contexto, para Damiani *et al.* (2013, p. 58) as intervenções pedagógicas

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Considerando os objetivos propostos neste estudo, entendemos que a Intervenção Pedagógica se apresenta como uma excelente opção para promover mudanças e inovações, contribuindo para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem (Damiani *et al.*, 2013). Além disso, as intervenções pedagógicas estão fortemente vinculadas ao planejamento, uma vez que se relacionam diretamente ao reconhecimento das diferenças entre os níveis de aprendizagem dos estudantes e à necessidade de tomada de decisões alinhadas às expectativas dos professores em garantir a aprendizagem de todos.

Assim, a intervenção pedagógica pode ser compreendida como um conjunto de métodos, técnicas e estratégias desencadeadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de mediá-lo (Mato Grosso, 2018, p. 28). Com essa visão, Betti (2009) entende que a Educação Física é, por si só, uma área de conhecimento e de intervenção pedagógica que utiliza a Cultura Corporal de Movimento para aprimorar qualitativamente as práticas que a compõem. Em complemento, Bassedas *et al.* (1996) definem a intervenção pedagógica como uma ação intencional no processo de ensino-aprendizagem, que busca compreender e qualificar as formas de ensinar, de modo a alcançar os estudantes de maneira significativa. Essa intervenção deve promover a construção de sentidos e significados que favoreçam a aprendizagem, sendo essencial que os alunos sejam inseridos como protagonistas do processo, atuando ativamente na construção do conhecimento.

Feita essa conceituação inicial, partimos para análise dos artigos que tratam de intervenções pedagógicas envolvendo o tema saúde na Educação Física escolar. Ao analisarmos os artigos, foi possível perceber que, na maioria deles, as intervenções têm

como característica predominante o ensino de conhecimentos relacionados aos possíveis benefícios das atividades e exercícios físicos para a saúde. Observou-se, também, que alguns estudos, inclusive naqueles em que as intervenções foram direcionadas ao desenvolvimento da aptidão física, apresentaram menções às questões socioculturais e os aspectos políticos, como observado na pesquisa desenvolvida Spohr *et al.* (2014). Este estudo teve como objetivo avaliar a efetividade do projeto intitulado “*Educação Física +: Praticando Saúde na Escola*”, com foco na promoção de atividade física e saúde em estudantes das séries finais do ensino fundamental e ensino médio da rede pública de ensino da cidade de Pelotas/RS.

O projeto foi desenvolvido ao longo de um ano letivo e contemplou estratégias de intervenção por meio de uma proposta curricular voltada ao trato pedagógico de conteúdos relacionados à prática de atividade física e à saúde. Foram oferecidas oficinas formativas aos professores das escolas participantes, nas quais se discutiu a importância da promoção da saúde na Educação Física escolar, bem como metodologias para o trabalho com os conteúdos propostos, buscando incentivá-los a desenvolver a intervenção. Ao final, os autores destacam que houve um aumento no conhecimento dos estudantes acerca da temática saúde. Um aspecto relevante observado no estudo de Spohr *et al.* (2014) é que os professores responsáveis pela aplicação da intervenção não participaram de sua elaboração, restringindo-se à reprodução da proposta formulada pelos pesquisadores.

O tempo limitado das oficinas oferecidas — apenas uma, com duração de oito horas para cada professor — tende a dificultar o aprofundamento e o engajamento dos docentes com a temática. Para apoiar a implementação da intervenção junto aos estudantes, os pesquisadores forneceram materiais didáticos previamente elaborados (apostilas e cartazes). No entanto, esses materiais não contemplavam as especificidades e necessidades do público-alvo, o que pode ter comprometido a eficácia do trabalho docente na aplicação das propostas. Nesse cenário, no qual se destaca a produção de materiais didáticos, o estudo de Gouvêa e Silva (2019) teve como objetivo construir e avaliar uma ferramenta educacional voltada ao ensino de conteúdos conceituais relacionados à temática saúde nas aulas de Educação Física para turmas do Ensino Médio. A abordagem da saúde na ferramenta se deu a partir de conhecimentos sobre o cuidado com o corpo, alimentação e obesidade, prática de exercícios e aparência corporal. O percurso metodológico adotado baseou-se na pesquisa-ação e, diferentemente do trabalho de Spohr *et al.* (2014), o material foi desenvolvido no contexto da prática pedagógica do próprio professor/pesquisador.

Segundo Gouvêa e Silva (2019), a ferramenta educacional possibilitou o desenvolvimento do ensino de conteúdos relacionados à saúde de forma lúdica e teórico-prática, por meio de uma intervenção que não se restringiu à dimensão da aptidão física. Essa proposta esteve alinhada a autores que defendem uma abordagem multidimensional e ampliada para o ensino da saúde no contexto da Educação Física escolar. Para os autores, o ensino de saúde nas aulas de Educação Física deve superar os moldes estabelecidos, nos quais, na maioria das intervenções, apenas se apresentam informações sobre os riscos e benefícios da adoção de um estilo de vida saudável, além de estratégias que priorizam o aumento do tempo de atividades físicas, sem contemplar outros fatores biopsicossociais. Com base nos resultados do trabalho de Gouvêa e Silva (2019), percebemos a necessidade de que as pesquisas envolvendo intervenções pedagógicas partam de problemáticas identificadas na própria realidade dos pesquisadores ou dos participantes do estudo. Esse envolvimento na construção e avaliação de estratégias possibilita que o resultado final da intervenção seja muito mais significativo para os participantes, e contribua para “reflexões e ações que tenham potencial para impactar o chão da escola” (Gouvêa; Silva, 2019, p. 18).

Nessa perspectiva, Oliveira, Martins e Bracht (2015a; 2015b) desenvolveram, inicialmente, um levantamento que revelou a inexistência de projetos sobre o tema saúde vinculados à Educação Física no âmbito do Programa Saúde na Escola, no município de Vitória/ES. Esse diagnóstico culminou na proposição de um projeto de formação continuada, fundamentado nos princípios da pesquisa-ação, envolvendo seis professores de Educação Física de escolas públicas da cidade. Ao longo do projeto, os participantes refletiram sobre o papel da Educação Física na educação em saúde e identificaram possibilidades de atuação. Essas possibilidades foram aprofundadas em um segundo estudo, no qual foram construídos, aplicados e avaliados projetos educacionais que tematizaram a saúde a partir de um conceito ampliado, durante as aulas dos seis professores participantes da formação continuada realizada no primeiro estudo. As propostas foram elaboradas com base nas problemáticas vivenciadas por esses docentes em seu cotidiano escolar (Oliveira; Martins; Bracht, 2015b).

Em relação a concepção ampliada de saúde, os autores destacam que essa premissa apresenta “[...] possibilidades de conferir autonomia às pessoas para que possam dirigir sua saúde, imbuídos em questões que vão do plano pessoal-individual até o plano das relações sociais” (Oliveira; Martins; Bracht, 2015b, p. 246). Nos resultados apresentados, os autores

evidenciam uma compreensão da saúde como questão pedagógica, situando sua contribuição no campo de uma educação para a saúde. A análise dos estudos de Oliveira, Martins e Bracht (2015a; 2015b) revela a relevância da formação continuada, pois foi nesse espaço de diálogo e construção coletiva de conhecimento que os professores participantes ampliaram sua compreensão sobre o conceito de saúde. Esse processo permitiu-lhes identificar, em suas realidades escolares, os temas mais significativos para os estudantes, favorecendo a elaboração de projetos distintos que articularam a saúde com outras temáticas e com saberes da cultura corporal de movimento.

Percebemos uma preocupação dos estudos de Gouvêa e Silva (2019) e Oliveira, Martins e Bracht (2015a; 2015b) em tematizar a saúde por meio de articulação com temas socioculturais, que extrapolam o viés biologicista, ainda predominante na maioria das pesquisas envolvendo a saúde no contexto da Educação Física escolar. Nessa perspectiva, Zalfa, Espirito-Santo e Assis (2020) realizaram um estudo com o objetivo de identificar a representação social sobre saúde, em um grupo de 186 alunos do ensino médio de uma instituição de ensino do Rio de Janeiro/RJ. Os resultados sinalizam para um entendimento do conceito de saúde, por parte dos estudantes, em uma perspectiva biofisiológica. Para os autores, é imprescindível estabelecer práticas pedagógicas que contribuam para a formação de novas gerações, capazes de manter a saúde dos corpos para além dos aspectos relacionados apenas à aptidão física (Zalfa; Espirito-Santo; Assis, 2020).

Nesse contexto, Araújo e Maldonado (2021) desenvolveram uma pesquisa com objetivo de problematizar temas relacionados com a saúde, nas aulas de Educação Física de uma turma do 2º ano de um curso técnico integrado ao ensino médio do Instituto Federal de São Paulo. Os autores destacam a necessidade de romper com o discurso biomédico que, historicamente, sempre esteve atrelado às práticas educativas da Educação Física escolar no Brasil. A turma foi dividida em grupos e cada um deles ficou responsável por analisar e apresentar para os demais alunos um artigo envolvendo três temas geradores: corpo, saúde e padrões de beleza, esporte, atividade física e saúde e saúde, condições socioeconômicas, envelhecimento e diversidade. Araújo e Maldonado (2021) destacam que, por meio das discussões, foi possível ampliar a leitura de mundo dos estudantes e buscar a sua conscientização em relação a uma concepção ampliada de saúde, já “[...] os principais resultados do estudo foram evidenciados em forma de charge, tirinha ou história em quadrinhos, com a intencionalidade de produzir conhecimentos a partir de diferentes linguagens” (Araújo; Maldonado, 2021, p. 7).

Portanto, em relação à saúde, com base na análise dos artigos, é possível constatar que se trata de tema contemporâneo que coloca a escola como um ambiente privilegiado para problematizar práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e promover reflexões sobre as representações a respeito da saúde entre os estudantes. Destacamos ainda a importância de reconhecer os professores como produtores de conhecimento, que por meio da investigação de suas próprias práticas têm a oportunidade de identificar as problemáticas internas e aperfeiçoar suas ações pedagógicas, além de contribuir para que outros professores possam se inspirar e também desenvolver estudos em suas realidades.

Embora tenhamos observado um certo avanço em relação ao trato da temática saúde nas intervenções pedagógicas propostas, ainda é perceptível, em alguns estudos, uma certa incongruência ao fazerem menção a multidimensionalidade da saúde e uma concepção ampliada do tema, e desenvolverem práticas com foco apenas no aumento do nível de aptidão física dos estudantes ou na transmissão de conhecimentos teóricos sobre os benefícios do exercício para a formação de hábitos e atitudes que devem ser incorporados no cotidiano dos estudantes, estabelecendo uma relação causal entre essas ações e a obtenção de saúde.

Outra lacuna identificada nos estudos analisados, foi a não utilização de metodologias inovadoras nas intervenções. Acreditamos ser importante pensar em abordagens atuais, tais como as metodologias ativas, que representam a possibilidade de maior envolvimento dos estudantes nas intervenções, pois oferecem características que dialogam com a geração atual e podem potencializar as ações de intervenção elaboradas pelos professores. Assim, entendemos que, atualmente, ao pensar em estratégias para tratar da temática saúde em uma perspectiva ampliada, podemos buscar metodologias ativas que possam nos subsidiar nessa empreitada. Discutiremos essa questão na seção 1.6, quando apresentaremos os fundamentos de uma dessas metodologias, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).

Contudo, antes de apresentarmos a proposta de ABP que utilizamos e considerando os objetivos propostos nesse estudo, realizamos na próxima seção uma discussão sobre a Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado à EPT e suas possibilidades de contribuição no processo de Formação Humana Integral dos estudantes.

## **2.5 A Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado: possibilidades de contribuição no processo de Formação Humana Integral**

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais (IFs), instituída pela Lei nº 11.892/2008, representou um marco para a Educação Profissional no Brasil. Essa estrutura resultou da reorganização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e suas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e dos Colégios Técnicos vinculados às Universidades Federais. No processo de implementação, foram criados 38 Institutos Federais e respectivos campi. Atualmente, a Rede conta com 661 unidades distribuídas nas 27 unidades federativas do país, ofertando cursos técnicos de nível médio, graduação (licenciaturas, superiores de tecnologia e engenharias) e pós-graduação. Além disso, cumpre papel relevante no desenvolvimento da pesquisa aplicada, na promoção de atividades de extensão e na ampliação e democratização do acesso ao conhecimento científico e tecnológico (Brasil, 2008).

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, quando integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio dos cursos técnicos, é frequentemente percebido por jovens e suas famílias como uma oportunidade de qualificação profissional e de ingresso mais rápido no mundo do trabalho. Essa percepção se intensifica diante das desigualdades sociais que marcam o país, nas quais grande parte da população jovem enfrenta dificuldades para dar continuidade aos estudos e ingressar no ensino superior (Sales; Vasconcelos, 2015).

Nesse contexto, a LDB, em seu Art. nº 39 (Brasil, 1996, p. 14), apresenta a educação profissional da seguinte forma: “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. A partir da promulgação do Decreto nº 5.154/04 ocorreu a retomada da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na forma integrada, o que sinalizava a necessidade de uma escola unitária e uma educação politécnica, “com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional” (Ramos, 2008, p. 11).

Nesse cenário, a criação dos Institutos Federais buscou articular a preparação para o mundo do trabalho à formação acadêmica, considerando seu sentido ontológico e histórico. Trata-se de promover “uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” (Pacheco, 2011, p.14).

A proposta de integração entre o Ensino Médio e a EPT nos IFs busca construir uma formação que articule conhecimentos científicos, técnicos e humanos, favorecendo a socialização dos saberes e a formação cidadã dos sujeitos. Essa concepção representa uma forma de resistência dos trabalhadores e trabalhadoras à lógica hegemônica do capital, contrapondo-se às finalidades estritamente utilitaristas atribuídas à educação (Frigotto, 2012). Nessa perspectiva, refletir sobre as finalidades do Ensino Médio implica, como destaca Ramos (2008), reconhecer os sujeitos concretos que o compõem, considerando suas condições históricas, sociais e culturais, bem como seus projetos de vida e necessidades formativas.

Sujeitos que têm uma vida, uma história e uma cultura. Que têm necessidades diferenciadas, mas lutam por direitos universais. Conhecimentos que são construídos socialmente ao longo da história, constituindo o patrimônio da humanidade, a cujo acesso, portanto, todos têm direito. É preciso construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre a formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos de mercado de trabalho para a pessoa humana (Ramos, 2008, p. 6).

Dessa forma, compreendemos que o currículo do Ensino Médio Integrado à EPT tem como finalidade assegurar a todos os estudantes uma formação que abranja, de maneira equilibrada, os conhecimentos gerais e a preparação para o exercício de profissões técnicas. Fundamentada na articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Ramos, 2008), essa proposta curricular busca desenvolver a capacidade teórica dos sujeitos de forma crítica e abrangente. Ao garantir o acesso aos saberes historicamente produzidos e socialmente relevantes, pretende-se ir além das demandas imediatistas do mercado, contribuindo para a formação de cidadãos plenos, críticos e conscientes de seu papel social.

Dentro da proposta de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, o trabalho é concebido como um princípio educativo fundamental, não se restringindo à mera preparação para o mercado. Pelo contrário, essa concepção valoriza o ser humano em sua

capacidade de produzir, compreender e transformar a realidade em que está inserido. Ao reconhecer a indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura, reafirma-se o potencial formativo do trabalho como elemento central na constituição de sujeitos críticos e historicamente situados, conforme enfatiza Ramos (2008).

Nesse contexto, a Formação Humana Integral, ou Omnilateral, refere-se ao desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo no processo educativo. Essas dimensões, segundo Frigotto (2012, p. 267), “envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico”. Dessa forma, assumimos, nesta tese, o conceito de Formação Humana Integral como uma concepção de formação que busca desenvolver indivíduos autônomos, críticos e capazes de tomar decisões conscientes, considerando todas as dimensões da vida humana, como o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Nessa perspectiva, o documento base intitulado Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007), apresenta o pressuposto de educação para a Formação Humana Integral. Nesse contexto, o EMI deve superar o dualismo entre o ensino propedêutico e o profissional. Sobre a superação do tradicional dualismo educacional brasileiro, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que se trata de uma luta que data desde o primeiro projeto de LDB, após o processo de redemocratização do Brasil que, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de integralidade.

Segundo os autores, para se alcançar uma educação integral é preciso garantir aos estudantes o direito a uma formação completa para a leitura do mundo, garantindo o acesso aos conhecimentos necessários para sua atuação como cidadão capaz de refletir criticamente e intervir na sociedade, ou seja, uma Formação Humana Integral. Nessa perspectiva, Ciavatta (2005) propõe algumas reflexões sobre o que denominamos de Formação Humana Integral: Qual o tipo de sociedade que buscamos construir quando educamos? Como os sistemas de ensino devem contribuir para formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de transformar a realidade social a qual estão inseridos? Segundo a autora, é necessário compreender a escola como um ambiente capaz de promover a emancipação e autonomia dos estudantes, além de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos, ou seja, uma escola unitária.

Desse modo, concordamos com Ciavatta (2005) ao afirmar que

[...] o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (Ciavatta, 2005, p. 85).

Nessa direção, Dantas (2020) defende os IFs como referência para a Formação Humana Integral, por possibilitarem a aproximação da ciência e da tecnologia mediada pela educação, estabelecendo o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e humanísticos, além de conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho. Desse modo, o autor afirma que “esse modelo de formação alargada, alicerçado no trabalho, na ciência e na cultura, presente na Rede Federal, produz conscientização, protagonismo e autonomia, o que lhe confere as características de formação humana integral” (Dantas, 2020, p. 15).

Nesse contexto, segundo Morais e Henrique (2017), pensar em uma Formação Humana Integral é compreender, primeiramente, o trabalho como ação fundante, uma vez que este constitui um elemento primordial da existência humana. Em nossa compreensão, esses pressupostos dialogam com o que Ramos (2017) denomina trabalho como princípio educativo. Para a autora, é fundamental que os estudantes inseridos no contexto da EPT conheçam os fundamentos relacionados ao mundo do trabalho, o que implica identificar e compreender as determinações históricas de suas condições econômicas, sociais e culturais. Dessa forma, no âmbito da Formação Humana Integral, trata-se de proporcionar aprendizagens que superem o mero saber-fazer técnico-instrumental, possibilitando a compreensão dos fatores socioculturais e econômicos que permeiam e atravessam o mundo do trabalho.

Feitas essas observações iniciais sobre o conceito de Formação Humana Integral e considerando a obrigatoriedade da Educação Física enquanto componente curricular na Educação Básica e, conseqüentemente na EPT, faz-se necessário verificar como essa disciplina está inserida nesse contexto. Neste cenário, Boscatto e Darido (2017) ressaltam que é indispensável a abordagem dos elementos que cercam as relações entre “corpo e “trabalho” no contexto da EPT, pois é por meio do trabalho corporal que os recursos

naturais são transformados em geração de tecnologia, produção de bens materiais, consumo e prestação de serviço em diferentes setores.

Nesse horizonte, entendemos que a Educação Física pode desempenhar papel estratégico, ao promover experiências corporais que ampliem a compreensão crítica sobre o corpo, a saúde e o movimento humano, articulando esses conteúdos com dimensões culturais, científicas e sociais. Essa abordagem contribui para a construção de uma visão integrada de mundo, fortalecendo a proposta de Formação Humana Integral ao estimular o pensamento crítico, a autonomia e a participação ativa dos estudantes na transformação da realidade.

Assim, o ensino da Educação Física na EPT deve estar articulado a uma perspectiva de Formação Humana Integral, o que coloca as aulas dessa disciplina como espaços de vivência, compreensão, reflexão crítica e construção de conhecimentos frente à pluralidade das manifestações da Cultura Corporal de Movimento em sua dimensão social e política, superando a ideia do mero movimentar-se. Sobretudo, atribui-se a elas o papel de análise dos aspectos relacionados ao mundo do trabalho e sua relação com a Cultura Corporal de Movimento (Boscatto; Darido, 2017).

Entretanto, ao analisarem a inserção da Educação Física Escolar nos IFs, as investigações de Resende (2009), Maciel (2013) e Boaventura (2023) identificaram que as práticas pedagógicas de grande parte dos professores ainda se mantêm fortemente ancoradas em valores ligados ao esporte, com ênfase na aptidão física. Tais estudos revelam a permanência de uma abordagem tradicional, centrada no rendimento corporal, o que limita as possibilidades formativas da disciplina no contexto da EPT.

Nesse contexto, para contribuir efetivamente com a Formação Humana Integral, os conteúdos da Educação Física precisam ser abordados de modo a evidenciar suas inter-relações com aspectos sociais, econômicos, biológicos, científicos, tecnológicos, éticos e estéticos. Essa articulação deve abranger tanto o mundo do trabalho quanto o tempo livre dos sujeitos. Conforme Bagnara e Boscatto (2022b), essa perspectiva ampla potencializa o caráter educativo da disciplina, pois promove aprendizagens que não se restringem às demandas produtivas, mas que também consideram a construção do bem-estar e da cidadania.

Nesse sentido, embora muitos componentes curriculares da EPT estejam voltados à formação técnica ou à preparação para o ingresso no ensino superior, é fundamental que a Educação Física avance para além dessa lógica instrumental. Nessa perspectiva, Rezer e

Cunha (2021) ressaltam a importância de reconhecer a Educação Física como espaço de desenvolvimento de uma cultura voltada ao tempo do não trabalho ou “tempo do inútil”, valorizando experiências ligadas ao lazer, à fruição e ao bem viver. Assim, a proposta é ampliar o escopo formativo da EPT, incorporando estratégias pedagógicas que contemplem não apenas a qualificação profissional, mas também a formação humana em sua plenitude.

Desse modo, compreendemos que a Educação Física no contexto da EPT é extremamente relevante, sobretudo pelo seu contexto histórico, fortemente atrelado a um caráter técnico-instrumental, que pode se manifestar tanto nas abordagens tecnicistas/esportivistas quanto na perspectiva higienista, a qual objetiva produzir “corpos saudáveis” e aptos a desempenhar de forma eficiente suas tarefas laborais. Nessa perspectiva, como já foi mencionado, é crucial destacar o surgimento do movimento renovador na Educação Física a partir dos anos 1980. Influenciado por disputas educacionais e pelo movimento humanista no Brasil, esse movimento buscou uma reorganização dos pressupostos orientadores da área.

O movimento renovador da Educação Física se fundamentava na preocupação com os limites e interesses do ser humano. Ele aprofundou reflexões filosóficas sobre a identidade e o valor do indivíduo (Coletivo de Autores, 1992). Uma das principais lutas desse movimento foi a oposição à visão da Educação Física como mera atividade, conforme estabelecido pelo Decreto nº 69.450/71. Para superar essa perspectiva, o movimento buscou promover as reflexões necessárias para elevar a disciplina ao patamar de componente curricular obrigatório.

Diante desse quadro, surgiram diversas correntes e linhas de pensamento sobre o papel da Educação Física no contexto escolar e sobre como esta deveria contribuir para o processo de formação dos estudantes. Foi nesse período que inúmeros pensadores propuseram formas de superar o pensamento “biologicista”, presente nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, buscando reconfigurar seu objeto de estudo no ambiente escolar por meio de novas abordagens teóricas, embasadas nas ciências humanas, o que gerou um campo de pesquisa e produção científica propício à mudança de seus aspectos teórico-metodológicos.

Os desdobramentos desses movimentos podem ser observados na materialização da Educação Física nos IFs, como destacado no estudo de Maciel (2013). O autor resalta que, no âmbito da Rede Federal de Educação, composta, dentre outras instituições, pelos IFs, é possível identificar tanto avanços quanto retrocessos. Em alguns momentos, houve

posições e argumentos consistentes em direção a uma Educação Física inserida em um projeto de formação humana mais amplo; em outros, prevaleceram defesas corporativistas ligadas às questões esportivas, “que buscam a valorização da área somente devido ao fato de os professores envolvidos serem formados em Educação Física” (Maciel, 2013, p. 130). Para o autor, o papel da Educação Física na EPT ainda é artificial e secundário, sendo fortemente influenciado, principalmente, por abordagens conservadoras.

Neste contexto, Bagnara e Boscatto (2022) ressaltam que é necessário que a Educação Física compreenda, de forma mais efetiva, quais são os elementos fundamentais que permeiam a sua especificidade educativa no âmbito da EPT. Para os autores, é impossível pensar uma Educação Física inserida no contexto da EPT de forma dissociada do curso técnico integrado ao ensino médio do qual faz parte, bem como das demais áreas do conhecimento. Para que isso seja possível, enfatizam que é fundamental encontrar alternativas didático-pedagógicas para a Educação Física, buscando ressignificar os seus conteúdos, articulando-os aos demais conhecimentos dos cursos técnicos integrados.

Dessa forma, compreender os desafios para a integração da Educação Física nos currículos da EPT exige uma análise de cada realidade, sendo necessário resgatar o “tempo e o lugar” da área. Nessa perspectiva, é fundamental que os professores assumam um papel de protagonismo nesse processo, participando ativamente das discussões em torno dos aspectos pedagógicos e próprios do componente curricular e não aceitando passivamente tudo que lhes é imposto. Portanto, é preciso que os professores participem ativamente da construção dos planos de trabalho, pois “[...] se não tivermos posições claras sobre o conhecimento e a ação pedagógica da EF nos Institutos e se não soubermos o que tratar nas aulas de EF dessas escolas, correremos o risco de nos deparar com aqueles que nos dirão o que fazer” (Silva; Silva; Molina Neto, 2016, p. 330).

Nesse contexto, Bagnara e Boscatto (2022) propõem dois questionamentos: ministrar aulas de Educação Física em escolas de Ensino Médio de formação geral seria o mesmo que em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no contexto da EPT? Ministrar aulas de Educação Física em um curso técnico integrado de Informática e em um curso técnico integrado de Agropecuária seria a mesma coisa?

Com relação ao primeiro questionamento, em nosso entendimento, não é possível pensar em uma mera reprodução das práticas pedagógicas aplicadas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio de formação geral ao contexto da EPT, uma vez que esta apresenta uma série de particularidades que devem ser consideradas durante o planejamento das

atividades nessa modalidade de ensino, sendo impossível desvincular seus objetivos dos ideais de Formação Humana Integral presentes na EPT.

Dessa forma, compreendemos que as aulas de Educação Física devem contribuir para que os estudantes, por meio da tematização crítica dos elementos que compõem a Cultura Corporal de Movimento, sejam capazes de compreender as características do fenômeno esportivo e sua forma de organização, as concepções de corpo, saúde e estética propagadas, as relações de gênero e mercado de trabalho presentes no meio esportivo e na sociedade, além de outras questões relevantes relacionadas à proposta de currículo integrado presente na EPT.

Quanto ao questionamento sobre a distinção entre as aulas de Educação Física em cursos técnicos integrados, entendemos que o planejamento das aulas deve ser pensado a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de cada curso. É fundamental articular os conhecimentos próprios da Educação Física com os objetivos propostos nesses projetos, considerando as especificidades de cada um. Isso pode ser feito, inclusive, por meio de planos de ensino que contemplem propostas de trabalho interdisciplinares, indo ao encontro do ideal de Formação Humana Integral na EPT.

Corroborando com essa visão, Boscatto e Darido (2017) ressaltam a importância de que as práticas pedagógicas da Educação Física na EPT reflitam e problematizem como o corpo humano se constitui e se desenvolve nos âmbitos do trabalho, das práticas corporais sistematizadas, da saúde, do lazer e de outros contextos socioculturais. Para os autores, as finalidades da atuação pedagógica da Educação Física no Ensino Médio Integrado seriam:

[...] contribuir com a ampliação do acervo cultural dos estudantes que superem as práticas esportivas tradicionais, contribuir com a formação de um cidadão que compreenda criticamente o modo de produção e as relações do corpo nesse processo, possibilitar experiências e debates em que os estudantes analisem criticamente os padrões culturais de rendimento, saúde, beleza, estética difundidos por aparelhos ideológicos como os meios de comunicação, a indústria mercadológica, entre outros; e contribuir com a formação crítica que possibilite a reflexão sobre aspectos conceituais inerentes ao corpo e ao movimento humano, que promovam o exercício da cidadania com atitudes responsáveis em seu cotidiano. (Boscatto; Darido, 2017, p. 12).

Nessa direção, compreendemos que é fundamental refletir sobre o papel da Educação Física como área de produção do conhecimento e cultura na EPT. A disciplina não pode ser vista fora das discussões que abrangem a sociedade atual, que, diante das

transformações ocorridas ao longo do tempo no mundo do trabalho, sofre influências dos projetos hegemônicos. Em suma, a Educação Física no contexto escolar — e em especial na EPT — deve assumir um papel que contribua para a construção de um modelo de educação emancipatória. Isso é crucial para que a disciplina se consolide como indispensável no processo de Formação Humana Integral.

De acordo com Boscatto (2008), a Educação Física tem a atribuição de discutir, refletir e ressignificar a linguagem corporal por meio de suas práticas de ensino. Ao assumir essa função, ela compartilha com os demais componentes curriculares um dos principais objetivos sociais da escola, isto é: “[...] introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade tem construído, com o objetivo de que eles possam incluir-se no projeto, sempre renovado, da reconstrução desse mundo” (González; Fensterseifer, 2009, p. 21).

Com base nesses pressupostos, entendemos que cabe aos professores de Educação Física, inseridos no contexto do Ensino Médio Integrado à EPT, buscar alternativas para a sistematização das manifestações da Cultura Corporal de Movimento, por meio da análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados, transpondo-as didaticamente na forma de conteúdos de ensino que possam ser articulados tanto aos componentes curriculares da formação geral quanto às áreas técnicas. Nesse contexto, Bagnara e Boscatto (2022) afirmam que:

[...] isso significa que os elementos da cultura corporal de movimento necessitam ser pensados e organizados de forma que os estudantes compreendam as relações sociais, econômicas, biológicas, científicas, tecnológicas, culturais e ético-estéticas que atravessam esses conteúdos e que, por consequência, podem extrapolar a dimensão do mundo do trabalho e possuem potencial para contribuir com uma formação também pautada pelas responsabilidades da cidadania na sociedade da qual fazer parte (Bagnara; Boscatto, 2022, p. 49-50).

Nessa direção, ao se referirem à necessidade de “extrapolar o mundo do trabalho”, compreendemos ser igualmente importante refletir sobre alternativas que promovam práticas pedagógicas voltadas para uma formação que vá além da lógica restrita ao saber-fazer, frequentemente associada aos cursos técnicos integrados como meros preparatórios para atender às demandas dos arranjos produtivos e industriais e ao desenvolvimento de tecnologias. Tal perspectiva, quando não problematizada, desconsidera os impactos que a elevada carga de obrigações acadêmicas pode gerar sobre o corpo dos

estudantes. Assim, compartilhamos do entendimento de González e Fensterseifer (2010) ao afirmarem que a Educação Física escolar (e aqui, acrescentamos a Educação Física no Ensino Médio Integrado à EPT) deve possibilitar o desenvolvimento dos elementos da Cultura Corporal de Movimento no âmbito do lazer e da promoção da saúde, bem como das estruturas e representações sociais que constituem esse universo.

Ou seja, a Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado à EPT deve ir além da sistematização de seus conteúdos com base nas especificidades de cada curso técnico. É seu papel contribuir para a Formação Humana Integral dos estudantes, proporcionando vivências que estimulem a reflexão sobre a Cultura Corporal de Movimento. Essa abordagem, por sua vez, deve ser vista como uma dimensão imprescindível para uma “vida boa” (Bracht, 2019). As experiências de ensino devem oportunizar aos estudantes uma leitura crítica do mundo do trabalho e do ambiente que os cerca, em diferentes tempos, espaços e dimensões da vida humana.

#### 2.5.1 Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado: uma análise a partir de estudos de programas de pós-graduação profissionais

Considerando o contexto desta tese, desenvolvida no âmbito do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), e por se tratar de um estudo realizado em um programa de pós-graduação profissional, em que as pesquisas têm como desdobramento a produção de um produto educacional, tornou-se pertinente realizar um levantamento de teses e dissertações com temática envolvendo a Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado. Para tanto, foram utilizadas duas bases de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores utilizados em ambas as plataformas foram “Educação Física” e “Ensino Médio Integrado”, combinados por meio do operador booleano “AND”, considerando o recorte temporal de 2019 a 2024. Como critérios de inclusão, adotaram-se trabalhos que abordassem a Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado em Institutos Federais de Educação (IFs) e que tivessem sido desenvolvidos em programas de pós-graduação profissionais. Como critérios de exclusão, todos os demais trabalhos. Assim, após a aplicação desses critérios e o levantamento realizado nas bases de dados, chegamos aos resultados apresentados no Quadro 10.

**Quadro 10** – Base de dados consultadas.

Base de dados	Resultados
CAPES	170 Resultados
BDTD	13 Resultados
<b>Total</b>	<b>183</b>

Fonte: Elaboração própria (2025).

Como observado no Quadro 10, a busca realizada na base da CAPES resultou em 170 estudos, enquanto na BDTD foram localizados 13, totalizando 183 estudos. Inicialmente, a partir da leitura dos títulos, verificou-se que cinco estudos estavam presentes em ambas as bases. Após a exclusão das duplicatas, procedeu-se à leitura dos resumos dos 178 estudos restantes. Considerando os critérios de inclusão estabelecidos, a análise criteriosa dos resumos resultou na seleção de 24 estudos, todos consistindo em dissertações de mestrado profissional. Posteriormente, realizou-se a leitura integral desses 24 estudos selecionados, seguida da análise dos produtos educacionais gerados por cada pesquisa. No Quadro 11, apresentamos os estudos analisados, organizados por autoria e ano de publicação, título do estudo e respectivo produto educacional derivado da pesquisa.

**Quadro 11** – Base de dados consultadas.

Autores/ano da publicação	Título do estudo	Produtos educacionais
Andrade (2019).	O jogo a partir da perspectiva crítico-superadora nas aulas de educação física do ensino médio integrado: desafios e possibilidades.	O jogo em interdependência com a influência da mídia no padrão de beleza corporal e os transtornos alimentares.
Silva (2019).	Corrida de orientação: estratégia pedagógica na educação profissional e tecnológica.	Proposta de ensino: sequência didática para corrida de orientação.
Almeida (2020).	Educação física escolar, saúde e qualidade de vida no contexto da formação humana integral.	(Re) pensando práticas pedagógicas sobre saúde e qualidade de vida.
Carrasco (2020).	A contribuição da educação física na formação humana integral: proposta de sequência didática para o ensino do voleibol no ensino médio integrado à educação profissional.	Sequência didática para o ensino do voleibol no ensino médio integrado à educação profissional.
Souza (2020).	Avalie saúde: uma proposta educacional tecnológica voltada para os docentes de educação física da educação profissional e tecnológica.	App: Avalie Saúde.
Domingues (2020).	O papel da Educação Física na formação omnilateral: uma contribuição ao debate do ensino médio integrado.	O papel da Educação Física na formação omnilateral: uma contribuição ao debate do ensino médio integrado.

Araujo Sobrinho (2020).	Educação Física em Ação: a utilização de um vlog como recurso didático no ensino médio integrado.	Vlog educacional: Educação Física em Ação.
Lima (2020).	Do humor ao aprendizado: a utilização de memes como ferramenta pedagógica para o ensino da educação física no contexto do ensino médio integrado.	Exercício físico e saúde: a ciência por trás dos memes.
Cabral (2020).	Percepção da imagem corporal: contribuições da educação física para a formação humana integral de adolescentes.	O corpo em questão: uma proposta de ensino para Educação Física no ensino médio integrado à educação profissional.
De Sá (2020).	Educação física e gênero: estudo sobre a participação feminina nas aulas de educação física em cursos técnicos integrados ao ensino médio da educação profissional e tecnológica.	História em quadrinhos: Ananda e a educação física.
Santos (2020).	Organização da disciplina educação física na educação profissional: contribuições para integração no curso de programação de jogos digitais.	Guia para a organização da disciplina Educação Física no Curso de Programação de Jogos Digitais.
Santana (2021).	Esportes adaptados e inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física.	Esportes adaptados e inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física: proposta de ensino para aulas de educação física.
Monteiro (2021).	Currículo (Des)integrado? Desafios e Perspectivas da Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.	Proposta Curricular de trabalho da disciplina de Educação Física para o IFPB/Campus Princesa Isabel.
Reis (2021).	Let us play: uma proposta de formação continuada virtual para docentes de educação física.	Let us play: maximização da atividade física na educação física escolar
Viana (2021).	Percepção da educação física na formação humana, integral e omnilateral de discentes da educação profissional técnica federal na Amazônia.	(App) móvel EduFisEPT (EFE).
Silva (2021).	Rodas na escola: currículo cultural da educação física, desafios e possibilidades no ensino médio integrado.	Rodas na escola.
Lima (2021).	A abordagem crítico-superadora no componente curricular Educação Física no ensino médio integrado e em um projeto de extensão no IFNMG – Campus Almenara.	Iniciação à Corrida de Rua: a Proposta Metodológica do projeto de extensão do IFNMG – Campus Almenara.

Fae (2022).	Metamorfose em jogo: o corpo e as relações contemporâneas nas aulas de Educação Física.	Metamorfose: um jogo educacional para tratar das questões do corpo.
Marques (2022).	Guia didático para o ensino de jogos cooperativos nas aulas de Educação Física: uma proposta com enfoque socioemocional.	Guia didático: jogos cooperativos com enfoque socioemocional para aulas de Educação Física.
Salvino (2023).	A capoeira como conteúdo de ensino da história e cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado.	O berimbau tá chamando, vem pra roda: gincana pedagógica de capoeira como estratégia de ensino da história e cultura afro-brasileira no Ensino Médio Integrado.
Costa (2023).	História e memória das práticas pedagógicas dos professores de educação física do IFMA.	Pensando a Educação Física na educação profissional e tecnológica.
Boa Ventura (2023).	Formação continuada para a docência na Educação Física: uma partida histórico-crítica no ensino médio integrado.	Formação continuada para a docência na Educação Física: uma partida histórico-crítica no ensino médio integrado.
Gutierrez (2024).	A contribuição da disciplina de educação física na formação humana integral dos estudantes do instituto federal de educação, ciência e tecnologia sul-rio-grandense – IFSUL.	Guia Instrucional: educação física e formação humana integral.
Machado (2024).	Saberes docentes necessários para a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de educação física no ensino médio integrado do IFSUL.	Potencializando a inclusão nas aulas de educação física no ensino médio integrado do IFSUL.

**Fonte:** Elaboração própria (2025).

Iniciamos nossa análise pela pesquisa desenvolvida por Silva (2021), que teve como objetivo elaborar e implementar uma proposta de ensino voltada às Práticas Corporais de Aventura (PCA), aplicada junto a uma turma do 1º ano do curso técnico integrado em Informática, no Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Campus Paraíso do Tocantins. O estudo, de natureza aplicada e delineado como estudo de caso, envolveu a participação de 28 estudantes, além de dois docentes das áreas de Matemática e Língua Portuguesa, evidenciando um processo de construção pedagógica ancorado na interdisciplinaridade. A proposta pedagógica foi fundamentada na perspectiva do currículo cultural (Neira, 2018), a qual compreende a aula de Educação Física como espaço de construção coletiva de significados, que valoriza múltiplas formas de participação estudantil e rompe com a lógica da performance corporal. A interdisciplinaridade se materializou em diferentes etapas da proposta: os conteúdos de Matemática foram

integrados por meio da construção de artefatos como carrinhos de rolimã, utilizados nas práticas corporais; já os conteúdos de Língua Portuguesa foram trabalhados por meio da leitura e produção textual, com ênfase no gênero relato de memória.

Como produto educacional, a autora elaborou o documentário intitulado "*Rodas na escola*", estruturado em quatro etapas: pesquisa documental; mapeamento dos espaços internos e externos à escola para a realização das PCA; elaboração da proposta didática, organizada em dez situações de aprendizagem; e implementação da proposta. O registro audiovisual documentou todas as vivências práticas realizadas, servindo tanto como instrumento de divulgação quanto de reflexão pedagógica. Os resultados indicaram uma recepção positiva por parte dos estudantes, que avaliaram as situações didáticas como estimulantes e significativas. O projeto proporcionou um espaço de debate e de construção de valores como cooperação, trabalho em equipe e solidariedade. Segundo Silva (2021), a proposta se configurou como uma ação contra-hegemônica frente aos currículos monoculturais, pois promoveu a ruptura com práticas fragmentadas e descontextualizadas da Educação Física escolar, frequentemente pautadas na manutenção de padrões culturais de grupos socialmente privilegiados.

Dessa forma, o estudo evidencia a potencialidade da Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado, ao demonstrar que é possível articular os conhecimentos específicos da área com outros campos do saber, contribuindo para uma formação crítica, reflexiva e culturalmente situada. A valorização da escuta estudantil, a promoção de experiências participativas e o enfrentamento das lógicas hegemônicas tornam-se centrais para ressignificar a presença da Educação Física como componente essencial à formação integral de estudantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Também no contexto do IFTO, no *Campus* Palmas, Carrasco (2020) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de investigar as contribuições do ensino do voleibol para a formação humana integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado à EPT. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi conduzida por meio do método da pesquisa-ação e resultou na elaboração, implementação e avaliação de uma sequência didática que explorou o voleibol em suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Fundamentada na abordagem crítico-superadora da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992), a proposta pedagógica buscou problematizar o conteúdo do voleibol para além de sua dimensão técnica, considerando-o como uma prática social carregada de códigos, sentidos e significados historicamente construídos. A sequência didática foi aplicada ao longo de um bimestre,

totalizando 20 aulas, e proporcionou aos estudantes oportunidades de reflexão crítica sobre o conteúdo, além da vivência prática.

Os resultados apontaram que a efetivação da formação humana integral requer propostas de ensino ancoradas em abordagens pedagógicas críticas, capazes de tematizar os conteúdos da cultura corporal de forma ampliada. De acordo com Carrasco (2020), é necessário considerar as múltiplas determinações históricas, filosóficas, sociais e culturais que permeiam tais conteúdos. Ao final do processo, a Sequência Didática foi sistematizada e materializada em produto educacional, com objetivo de auxiliar os professores de Educação Física do Ensino Médio Integrado à EPT para o desenvolvimento do ensino do Voleibol, voltado para a Formação Humana Integral, numa perspectiva integradora fundamentada na abordagem Crítico-superadora.

Em diálogo com essa perspectiva pedagógica, Salvino (2023) desenvolveu sua pesquisa no Instituto Federal do Acre (IFAC), *Campus* Rio Branco, com a proposta de implementar estratégias didático-metodológicas que utilizassem a capoeira como conteúdo de ensino da história e cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física do Ensino Médio Integrado. A investigação foi conduzida por meio da pesquisa participante, envolvendo 35 estudantes do 2º ano do curso técnico em Informática

O estudo teve início com uma fase diagnóstica e uma revisão da literatura, que revelaram a fragmentação dos saberes sobre as temáticas étnico-raciais nas práticas escolares e a pouca familiaridade dos estudantes com manifestações da cultura afro-brasileira. Em resposta a esse cenário, a autora elaborou uma Gincana Pedagógica de Capoeira como proposta de ensino, estruturando-a como um espaço para o desenvolvimento de conhecimentos, valores e atitudes relacionadas à valorização da diversidade cultural.

A pesquisa resultou no produto educacional intitulado “O berimbau tá chamando, vem pra roda: gincana pedagógica de capoeira como estratégia de ensino da história e cultura afro-brasileira no ensino médio integrado”. O material apresenta uma contextualização teórica da temática, bem como orientações práticas para a realização da gincana em diferentes contextos escolares. Inclui sugestões para a organização de equipes, definição de espaços, uso de recursos pedagógicos e critérios de avaliação. Os resultados da pesquisa indicaram que a gincana se configurou como uma estratégia pedagógica promissora, promovendo o desenvolvimento de conceitos, o fortalecimento de conteúdos, a interação entre os estudantes, além de estimular a criatividade, o espírito de cooperação e a

competição saudável. Para a autora, a proposta contribuiu de forma significativa para tornar o ensino das temáticas étnico-raciais mais dinâmico, crítico e significativo no contexto escolar (Salvino, 2023).

No contexto das proposições que buscam romper com as práticas pedagógicas hegemônicas na Educação Física escolar, o estudo de Fae (2022), desenvolvido no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), analisou a contribuição do componente curricular Educação Física no Ensino Médio Integrado para a formação humana integral, a partir da problematização da percepção do corpo nas relações contemporâneas. Com base em uma pesquisa documental, a autora examinou as ementas e os objetivos da disciplina em dois campi do IFRS, com o intuito de identificar possíveis articulações entre os conteúdos propostos e os fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), notadamente aqueles que se relacionam à Formação Humana Integral.

Diferentemente de outras investigações, como as de Silva (2021) e Salvino (2023), que centraram suas análises em propostas de intervenção pedagógica, Fae (2022) observou que os documentos curriculares analisados já demonstravam uma preocupação explícita em estabelecer conexões entre os conteúdos da Educação Física e os fundamentos da EPT. As ementas apresentavam temas voltados à reflexão crítica sobre as práticas corporais e suas interfaces com questões sociais contemporâneas, como violência, diversidade, gênero, padrões estéticos de beleza, mídia e consumismo. Tais conteúdos, articulados a estratégias metodológicas integradoras, permitiram à autora propor o conceito de “Educação Física de corpo inteiro”, compreendida como uma prática que busca integrar corpo e mente, corpo e sociedade, bem como estabelecer conexões entre os componentes curriculares e entre a Educação Física e a formação técnica e cidadã dos estudantes.

O produto educacional resultante da pesquisa foi um jogo pedagógico intitulado “Metamorfose”, concebido como uma ferramenta de ensino capaz de fomentar reflexões críticas sobre o corpo em suas múltiplas dimensões. O jogo foi avaliado positivamente e demonstrou potencial para ampliar a compreensão dos estudantes sobre os efeitos das redes sociais, os padrões estéticos impostos pela mídia e outras determinações culturais que influenciam a percepção corporal. A autora destaca que, ao promover a análise crítica dessas questões em ambiente escolar, o jogo se consolida como um instrumento coerente com os princípios da formação humana integral.

Na mesma direção, o estudo de Domingues (2020), realizado no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Campus Charqueadas, teve como objetivo aproximar a

disciplina de Educação Física dos pressupostos da Formação Humana Integral, por meio da problematização das concepções de corpo presentes no cotidiano escolar. Participaram da pesquisa 74 estudantes do curso técnico integrado em Mecatrônica. A partir de um levantamento tipo *survey*, o autor identificou que os alunos demonstravam interesse pela disciplina de Educação Física, tanto pelos conteúdos que ela abrange quanto pela linguagem corporal que mobiliza. O levantamento também revelou o desejo dos estudantes por maior acesso a informações sobre os benefícios das atividades físicas para a saúde, sugerindo a necessidade de ressignificar o ensino da disciplina. Como desdobramento da pesquisa, foi produzido um *e-book* como produto educacional, voltado à orientação de estudantes e professores sobre como a Educação Física pode contribuir para uma formação mais ampla e crítica.

Complementando essas discussões, o estudo de Cabral (2020), desenvolvido no IFTO *Campus* Paraíso do Tocantins, investigou a percepção da imagem corporal entre estudantes do curso técnico integrado em Informática. A pesquisa envolveu 21 estudantes e teve como objetivo principal compreender as causas e implicações das percepções corporais, especialmente no que se refere à autoimagem e às pressões estéticas. A partir da elaboração e aplicação de uma sequência didática composta por 12 aulas, a autora propôs uma abordagem crítica da imagem corporal, fundamentada na perspectiva da abordagem crítico-superadora da Educação Física.

As atividades abordaram questões relacionadas à construção social da imagem corporal, os fatores que influenciam a satisfação ou insatisfação com o corpo, e os impactos dessas percepções sobre a trajetória escolar e a saúde emocional dos estudantes. Ao final da intervenção, os dados indicaram uma mudança positiva na percepção da imagem corporal por parte dos estudantes, sugerindo que o trabalho pedagógico com essa temática pode contribuir significativamente para o bem-estar e o engajamento escolar. A sequência didática foi posteriormente sistematizada em formato de produto educacional, visando a sua replicabilidade por outros docentes do EMI

Dessa forma, percebe-se uma relação entre as propostas apresentadas por Fae (2022), Domingues (2020) e Cabral (2020) em sua proposição metodológica, no sentido de construir uma reflexão sobre o corpo na cultura corporal de movimento e suas contribuições no processo de Formação Humana Integral dos estudantes. Nesse sentido, percebemos uma aproximação com a abordagem crítico-superadora, que busca promover, no desenvolvimento dos conteúdos da cultura corporal de movimento, uma reflexão

pedagógica que não se limite à explicação das técnicas e desenvolvimento de habilidades motoras, mas que permita aos sujeitos a compreensão da realidade social complexa e contraditória em que estão inseridos (Coletivo de Autores, 1992).

Essa abordagem também fundamentou a pesquisa de Lima (2021), desenvolvida no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), *Campus* Almenara. O estudo teve como objetivo analisar a percepção de 21 egressos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio sobre a disciplina de Educação Física, a partir da participação em um projeto de extensão intitulado “Iniciação à Corrida de Rua”. A iniciativa resultou na elaboração de um PE em formato de guia didático, direcionado a professores de Educação Física e às equipes pedagógicas atuantes nos cursos de EMI. No estudo de Lima (2021), o projeto de extensão foi estruturado com base na abordagem crítico-superadora da Educação Física, orientando-se por fundamentos que promovem uma cultura escolar voltada à solidariedade, à humanização e à democracia. A proposta enfatizou experiências que favorecessem a inclusão e permanência dos participantes, valorizando um ambiente acolhedor, que respeita as diferenças e permite a expressão das diversas formas de manifestação da cultura corporal.

O projeto foi construído a partir de fundamentos que valorizam uma cultura escolar pautada na solidariedade, na humanização e na democracia, elementos centrais da abordagem crítico-superadora. As ações desenvolvidas priorizaram experiências inclusivas, promovendo o acolhimento dos participantes e respeitando as diferenças e as múltiplas formas de expressão da cultura corporal. Entre os principais resultados, destaca-se a percepção positiva dos egressos quanto à relevância da Educação Física para sua formação integral durante o percurso no EMI. Em avaliação do PE, os dados revelaram que os aspectos metodológicos propostos dialogam diretamente com os princípios de uma formação humana integral, ao considerar os sujeitos em suas diversas dimensões (Lima, 2021). Assim, o estudo evidencia o papel dos projetos de extensão na articulação entre teoria e prática, contribuindo para a construção de uma relação mais significativa entre os estudantes e os saberes da Educação Física, com ênfase em valores como cooperação, inclusão e criticidade.

Nesse mesmo campo temático, Silva (2019) desenvolveu sua pesquisa no Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus* Cascavel, com o objetivo de fomentar o interesse dos estudantes pelas aulas de Educação Física por meio da prática da corrida de orientação. A autora identificou que a limitação de espaços físicos nas instituições escolares pode,

paradoxalmente, impulsionar a criação de propostas pedagógicas mais criativas e significativas. A pesquisa utilizou o método da pesquisa-ação como estratégia para engajamento dos estudantes no processo educativo, promovendo sua participação ativa em todas as etapas da intervenção.

[...] a proposta da prática partiu da pesquisadora, porém, a cada etapa percorrida, os estudantes faziam interferência e, por conseguinte, contribuía no processo, por meio da avaliação das práticas e das etapas anteriores, propondo e sugerindo ações para as práticas seguintes. Assim sendo, a participação dos estudantes possibilitou a construção das atividades práticas, de acordo com as suas reflexões críticas, tornando a participação e a aceitação da atividade final quase unânime (Silva, 2019, p. 57).

Autores que discutem as práticas pedagógicas da Educação Física escolar, numa perspectiva crítica, ressaltam que os discentes devem ser estimulados a ter uma participação ativa no processo de aprendizagem, sendo o “caminho mais efetivo para isso a utilização da perspectiva estratégia da pesquisa-ação” (Bracht *et al.* 2007, p.79). Nesse sentido, compreende-se que o uso dessa metodologia favorece as pesquisas que têm como desdobramento, ao final do estudo, a materialização de um produto educacional. A pesquisa resultou em um Produto Educacional em formato de Sequência Didática, validado por 19 docentes de Educação Física da Rede Federal, os quais destacaram a qualidade do material e sua aplicabilidade em diferentes contextos escolares. Para a autora, os resultados alcançados no estudo demonstraram “a viabilidade do produto educacional como fonte de pesquisa do professor, para a implantação da corrida de orientação na escola, mostrando que o objetivo de pesquisa proposto foi alcançado” (Silva, 2019, p. 110).

A pesquisa-ação também foi a metodologia adotada por Araujo Sobrinho (2020), em estudo desenvolvido no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Campus Presidente Figueiredo. Ancorado na abordagem crítico-superadora, o autor propôs a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como estratégia para ampliar o interesse dos estudantes pelas aulas de Educação Física, sobretudo entre aqueles que vivenciaram, no ensino fundamental, práticas pedagógicas restritas à repetição de gestos técnicos de esportes como futsal e voleibol, que contribuiu para o distanciamento e desinteresse pelas aulas, especialmente daqueles alunos menos habilidosos. Para Darido (2004), esse é um problema histórico na Educação Física, onde apenas uma parcela dos alunos, geralmente os mais habilidosos, estão efetivamente engajados nas aulas. A autora destaca que essas

práticas são reproduzidas por professores que ainda hoje são influenciados pela perspectiva esportivista, resultando na exclusão daqueles que mais necessitam de estímulos para a atividade física.

Buscando solucionar essa problemática, o autor desenvolveu um recurso didático digital em formato de *vlog* educacional. O objetivo foi trabalhar a dimensão conceitual dos conteúdos da Educação Física, articulando-os às dimensões procedimentais e atitudinais. Para o autor, a utilização das TICs permitiu ultrapassar o modelo tradicional das aulas, desvinculando-as da lógica tecnicista e performática que historicamente predominou na área. O *vlog* possibilitou que a construção do conhecimento ocorresse também fora do espaço físico da escola, criando um ambiente de aprendizagem expandido e acessível (Araujo Sobrinho, 2020).

Dentre os resultados, o estudo evidenciou que o recurso digital foi eficaz para tornar o ensino mais dinâmico e significativo, sobretudo por permitir a abordagem de temas conceituais que, devido ao tempo limitado das aulas, frequentemente são negligenciados. O autor ressalta a importância de romper com a centralidade exclusiva nas dimensões procedimentais dos conteúdos da cultura corporal de movimento e propõe a adoção de novas metodologias que ampliem as possibilidades pedagógicas da Educação Física, contribuindo de maneira efetiva para a formação humana integral dos estudantes.

Tomados em conjunto, os estudos de Silva (2019) e Araujo Sobrinho (2020) evidenciam o potencial da pesquisa-ação como metodologia fecunda para o desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras, contextualizadas e comprometidas com a superação das práticas hegemônicas na Educação Física escolar. As experiências apresentadas, contribuem para repensar os objetivos e as estratégias de ensino da disciplina, reafirmando seu papel na constituição de sujeitos críticos, participativos e conscientes das múltiplas dimensões do corpo e da cultura.

Além dos formatos de produto educacional já analisados, Almeida (2020) e Lima (2020) optaram pelo desenvolvimento de uma Cartilha. Partindo de uma pesquisa pré-experimental desenvolvida no contexto do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), com a participação de 30 estudantes, Almeida (2020) elaborou uma ação pedagógica por meio de aulas teórico-práticas voltada para saúde e qualidade de vida. Os resultados da ação pedagógica demonstraram uma nova percepção dos estudantes em relação à saúde e qualidade de vida na esfera social. A autora destaca que as vivências das práticas corporais durante a ação pedagógica serviram para ressignificar a “forma como esses alunos

passaram a enxergar os benefícios da prática de atividade física não somente no contexto biológico, mas também no contexto social” (Almeida, 2020, p. 48). Outro aspecto evidenciado no estudo, foi a contribuição da proposta para a formação integral.

Nesse sentido, intitulada “(Re)pensando práticas pedagógicas sobre saúde e qualidade de vida”, a cartilha desenvolvida como produto educacional traz sugestões de eixos temáticos e atividades para produção de planos de aula, envolvendo a temática saúde e qualidade de vida. A autora reforça que a avaliação da cartilha demonstra sua capacidade de utilização em outros contextos, “haja vista a significativa capacidade da mesma, servir de inspiração para uma prática pedagógica preocupada com a formação humana integral” (Almeida, 2020, p. 63).

Já a Cartilha “Exercício físico e saúde: a ciência por trás dos memes”, busca aproximar conteúdos previstos no currículo da Educação Física com o mundo virtual, especificamente utilizando a linguagem mista dos memes como alternativa para promover discussões e aprendizados diferenciados (Lima, 2020). O estudo que originou esse produto foi desenvolvido no contexto do Instituto Federal de Sergipe (IFS) *Campus* São Cristóvão. Ao analisar a ementa da disciplina de Educação Física, o autor identificou a expectativa que o aluno, no fim do ciclo do Ensino Médio Integrado, seja capaz de repensar as práticas corporais em suas múltiplas dimensões: física, psíquica e social. Nesse sentido, “nota-se que o currículo para a Educação Física prevista para o curso em questão rompe com o modelo tradicional pautado em conteúdos exclusivamente esportivos ou de rendimento” (Lima, 2020, p. 48).

Por meio de um diagnóstico com os estudantes, o autor verificou que a grande maioria dos participantes têm o hábito de receber, enviar ou produzir memes. Essa constatação reforçou o trabalho com o tema. Após a elaboração da cartilha ela foi utilizada nas aulas de Educação Física e avaliada pelos estudantes. Os resultados demonstraram a efetividade da Cartilha, tornando as aulas de Educação Física mais lúdica e prazerosa (Lima, 2020). As análises dos estudos de Almeida (2020) e Lima (2020) evidenciam o potencial das cartilhas enquanto PE capazes de mediar processos pedagógicos inovadores, sensíveis à realidade dos estudantes e alinhados aos pressupostos do EMI. Ambas as propostas contribuem para a superação de uma Educação Física centrada apenas no rendimento físico e na reprodução técnica, abrindo espaço para práticas mais integradoras, críticas e formativas. Ao investirem em linguagens contemporâneas, metodologias contextualizadas e temáticas socialmente relevantes, os estudos demonstram que a

Educação Física pode cumprir um papel central na formação integral dos sujeitos, atuando de forma articulada com os objetivos da EPT.

Sob a perspectiva de proposições pedagógicas inovadoras e críticas à lógica excludente ainda presente nas aulas de Educação Física, destaca-se o estudo de De Sá (2020), desenvolvido no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), *Campus* Cuiabá. A pesquisa teve como objetivo discutir as relações de gênero no contexto da Educação Física escolar, a partir da elaboração de um produto educacional em formato de mangá japonês, estruturado como uma história em quadrinhos. O produto educacional foi concebido previamente à coleta de dados, sendo enviado, posteriormente, para avaliação das participantes juntamente com um questionário semiestruturado.

Participaram do estudo 30 estudantes do sexo feminino, matriculadas em quatro diferentes cursos técnicos integrados da instituição. O questionário investigou as concepções das alunas sobre gênero e prática esportiva, especialmente no que se refere às dificuldades enfrentadas em atividades tradicionalmente associadas ao domínio masculino, como o futsal e o futebol. De acordo com De Sá (2020, p. 40), o produto educacional teve como finalidade "dar voz às meninas que passam por esses conflitos, para que elas possam se perceber dentro desse contexto, atuando de forma crítica e emancipatória". A autora evidencia a necessidade de criar espaços para discussão sobre as desigualdades de gênero, combatendo a invisibilização e marginalização das alunas em práticas pedagógicas ainda pautadas em concepções tradicionais e excludentes.

No campo da organização curricular da Educação Física no EMI, Monteiro (2021) investigou, por meio de um estudo de caso, as possíveis lacunas entre o que está previsto nos documentos curriculares e o que é efetivamente desenvolvido nas práticas pedagógicas. A pesquisa foi realizada no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), *Campus* Princesa Isabel, e teve como foco analisar a existência, ou não, de articulação entre a disciplina de Educação Física e os pressupostos do currículo integrado da EPT. A investigação foi estruturada em cinco etapas: análise documental, entrevistas com quatro docentes, elaboração do produto educacional, avaliação do material e ajustes finais.

A análise das ementas da disciplina de Educação Física ao longo de dez anos revelou uma repetição sistemática de conteúdos, com forte centralidade no ensino de esportes e na promoção da saúde em uma perspectiva biologicista e restrita. Elementos como as dimensões culturais, históricas e sociais da saúde, bem como os vínculos com trabalho, ciência e tecnologia, pilares da EPT, estavam ausentes ou pouco desenvolvidos.

Esse padrão de organização curricular reforça os achados de estudos anteriores (Molina Neto, 2016), que apontam para a persistência de práticas tecnicistas e desvinculadas da realidade dos estudantes.

As entrevistas com os docentes evidenciaram um distanciamento entre os conteúdos previstos nas ementas e aqueles efetivamente trabalhados em sala de aula. Embora houvesse um reconhecimento, por parte dos professores, da necessidade de uma abordagem mais crítica e integrada da Educação Física, foram apontados entraves burocráticos institucionais que dificultam a proposição de mudanças curriculares. Ainda assim, os relatos indicaram o compromisso dos docentes com uma prática pedagógica voltada à formação integral dos estudantes.

Como desdobramento da pesquisa, Monteiro (2021) elaborou uma Proposta Curricular para a Educação Física, estruturada de modo a dialogar com os princípios do currículo integrado da EPT. O material foi avaliado positivamente pelos docentes participantes, que reconheceram sua relevância como documento norteador da prática pedagógica. A autora defende que o PE criado tem aplicabilidade concreta no contexto do Ensino Médio Integrado, uma vez que sistematiza os conteúdos da disciplina, oferecendo subsídios para a elaboração de planos de aula e projetos integradores em consonância com os fundamentos da formação humana integral.

Conforme destaca Monteiro (2021, p. 106), o documento tem como principal objetivo "atender os pressupostos do ensino integrado com vistas a explorar o trabalho, ciência, tecnologia e cultura, de modo a ofertar uma educação pública, de qualidade, crítica e emancipatória". Ao alinhar os conteúdos da Educação Física às demandas sociais contemporâneas e às necessidades formativas dos estudantes, o produto educacional constitui uma importante contribuição para o fortalecimento da identidade da disciplina no contexto da EPT.

Nessa mesma direção, o estudo de Santos (2020) teve como foco a proposição de uma organização curricular para a disciplina de Educação Física, articulando os conteúdos da cultura corporal de movimento aos fundamentos da EPT. A pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Paraná (IFPR) e contou com a participação de seis professores da instituição, os quais responderam a um questionário composto por questões relacionadas à concepção de EPT e Educação Física, às limitações e potencialidades da atuação docente nesse contexto e às sugestões sobre a forma de organização curricular da disciplina no âmbito do EMI.

Os resultados evidenciaram uma dificuldade recorrente dos professores em estabelecer vínculos consistentes entre as práticas pedagógicas da Educação Física e os princípios formativos da EPT, especialmente no que se refere à formação politécnica e omnilateral. Conforme aponta o autor, “[...] as abordagens da Educação Física que acontecem no chão da escola, mais especificamente nas escolas profissionais e tecnológicas, não apresentam identificação com a proposta de formação prevista na EPT” (Santos, 2020, p. 25). Tal constatação revela a necessidade de esforços concretos para que os conteúdos da disciplina sejam alinhados ao currículo integrado, considerando suas especificidades e potencialidades pedagógicas.

Como produto educacional, o autor elaborou um guia destinado aos professores de Educação Física, com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a atuação docente no contexto da EPT. O material sistematiza o histórico da presença da Educação Física nesse campo educacional, resgata bases conceituais fundamentais, com ênfase no conteúdo “jogo”, e propõe caminhos para a inserção crítica e significativa da disciplina na proposta de formação técnica e cidadã. O guia, segundo o autor, constitui uma resposta direta às dificuldades relatadas pelos docentes, servindo como referência para a reestruturação curricular e para o planejamento pedagógico mais coerente com os pressupostos da formação integral.

A partir das análises, o autor defende a necessidade de fomentar a criação de grupos de estudo permanentes sobre currículo e Educação Física no EMI e na EPT, como estratégia para consolidar práticas pedagógicas alinhadas a uma formação crítica e contextualizada. Neste ponto, Santos (2020) aproxima-se da defesa de Darido (2005), ao defender a construção de um currículo para a Educação Física escolar, que apresente um conjunto de princípios de sistematização, uma ordem lógica de conteúdos diversificados e aprofundados, respeitando a singularidade e o contexto sociocultural onde a instituição de ensino está inserida. Essa sistematização curricular traria inúmeros benefícios aos professores e alunos, superando a ideia de um componente curricular descontextualizado da realidade e que não atende a critérios de planejamento pedagógico e estruturação didática. Contudo, o autor ressalta que para que tais avanços sejam consolidados, além da elaboração de propostas curriculares e materiais de apoio, é imprescindível investir em ações de formação continuada docente, capazes de fomentar o diálogo entre teoria e prática, currículo e contexto, saberes acadêmicos e experiência pedagógica.

No campo da formação continuada docente, Reis (2021) desenvolveu uma proposta de capacitação on-line voltada a professores de Educação Física que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco na promoção de reflexões críticas sobre o papel da disciplina nesse contexto, bem como sobre a importância da atividade física na adolescência. O curso foi disponibilizado na plataforma Moodle do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS) e validado por 14 docentes da instituição, os quais atestaram sua viabilidade e pertinência como instrumento de formação continuada. A proposta formativa teve como objetivo fornecer subsídios teóricos e metodológicos para que os professores possam ampliar a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física, por meio da articulação dos conteúdos da área com temas relacionados à saúde e qualidade de vida.

Embora o curso tenha abordado a temática da atividade física com ênfase em seus benefícios, a autora ressalta que o conceito de saúde adotado no estudo não se limita a uma visão biologicista ou prescritiva, mas é compreendido em uma perspectiva ampliada. Conforme destaca Reis (2021), “o tema tratado nesta pesquisa não tem o intuito de colocar a atividade física como uma panaceia, pois compreendemos que saúde é uma dimensão complexa, que envolve inúmeros fatores e condicionantes, tanto sociais, quanto culturais e econômicos” (p. 83). Assim, as aulas de Educação Física são apresentadas como espaços potenciais para fomentar hábitos saudáveis, reflexões críticas e práticas emancipatórias, articuladas com os princípios da formação humana integral.

Ainda na esteira de propostas envolvendo a formação continuada, o estudo de Boaventura (2023) propôs uma articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a abordagem crítico-superadora da Educação Física, com o intuito de oferecer suporte teórico-metodológico a professores que atuam no EMI. A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), *Campus* Manaus Centro, e baseou-se na análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados e em entrevistas narrativas com quatro docentes da disciplina. A autora identificou um descompasso entre os objetivos previstos nas ementas, que apontam para a formação humana integral, e a prática pedagógica observada, ainda fortemente marcada por métodos esportivistas e tecnicistas.

Nas entrevistas, os professores relataram desconhecimento sobre os fundamentos teóricos da EPT, o que contribui para a manutenção de práticas descontextualizadas e desarticuladas dos princípios do currículo integrado. Como desdobramento do estudo, a autora desenvolveu o curso digital “Educação Física e a formação omnilateral: Planejando

o ensino para uma partida histórico-crítica”, que tem por objetivo oferecer aos docentes referenciais teóricos e práticos para planejar aulas mais críticas, reflexivas e coerentes com os fundamentos da formação integral. Para Boaventura (2023), “está mais que na hora da EF mostrar todo seu valor como disciplina escolar e como ferramenta de ação transformadora no âmbito escolar” (Boaventura, 2023, p. 90).

Explorando o uso das TICs na prática pedagógica, Souza (2020) desenvolveu um aplicativo para celular denominado “Avalie Saúde”, destinado a auxiliar professores de Educação Física na avaliação da Aptidão Física Relacionada à Saúde (AFRS). O estudo foi conduzido no Instituto Federal do Paraná (IFPR), tendo como foco a utilização da tecnologia móvel para facilitar o acompanhamento dos indicadores de saúde dos estudantes ao longo do ano letivo. O aplicativo permite o registro, comparação e monitoramento dos dados de aptidão física dos alunos, tornando-se uma ferramenta de apoio à construção de práticas pedagógicas mais sistematizadas e centradas no desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo o autor, a avaliação do PE por parte dos professores participantes confirmou seu potencial como ferramenta pedagógica contemporânea, capaz de tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e relevantes no contexto do EMI. Em consonância com as discussões de Demo (2009), o estudo demonstra que o uso das TICs amplia as possibilidades de aprendizagem, contribuindo para metodologias inovadoras e mais engajadoras, especialmente quando integradas ao cotidiano dos estudantes.

De modo semelhante, Viana (2021) também desenvolveu um aplicativo educacional como produto educacional de sua pesquisa, realizada nos campi Macapá e Santana do Instituto Federal do Amapá (IFAP), com a participação de 89 estudantes do Ensino Médio Integrado. A pesquisa teve como objetivo compreender a percepção dos discentes sobre o papel da Educação Física na formação humana integral, e, a partir disso, propor uma ferramenta digital capaz de fomentar práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da formação humana integral. O aplicativo elaborado reúne sugestões de práticas pedagógicas que abordam os conteúdos da cultura corporal do movimento em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, promovendo a integração entre teoria e prática. Os resultados do estudo evidenciaram que os estudantes reconhecem a relevância da Educação Física para sua formação global, destacando que não é possível alcançar a formação integral sem considerar os saberes corporais e suas múltiplas dimensões. Como ressalta Viana (2021), a disciplina lida com o ser humano em sua totalidade, desde os aspectos anatômicos até a construção de vínculos sociais: “pois é uma área que lida com o ser

humano como um todo, desde sua estrutura anatômica ao desenvolvimento de nexos sociais” (p. 48).

Nessa perspectiva, Gutierrez (2024) traz uma proposta de discussão sobre como a Educação Física pode contribuir na formação integral dos estudantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). A investigação contou com procedimentos metodológicos diversos, incluindo pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas com nove docentes de Educação Física da instituição e observação direta de suas aulas. A partir da análise das ementas da disciplina nos cursos técnicos integrados, o autor identificou que os documentos curriculares do IFSul sinalizam a preocupação com temas fundamentais para a formação humana integral, como integração social, desenvolvimento da afetividade por meio das práticas corporais, adoção de estilos de vida saudáveis e o desenvolvimento de uma postura crítica diante das práticas esportivas.

Entretanto, os dados observacionais demonstraram que, na prática, a maioria dos professores ainda conduz suas aulas sob uma ótica esportivista e tecnicista, distanciando-se dos objetivos formativos propostos nas ementas. Diante disso, como PE, foi elaborado um Guia Instrucional voltado aos professores de Educação Física do IFSul. O material tem como finalidade subsidiar os docentes com fundamentações pedagógicas coerentes com a proposta de formação humana integral, apresentando as abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória como caminhos possíveis para uma prática docente mais comprometida com os princípios da EPT. Além disso, o guia contempla discussões sobre temas como inclusão nas aulas de Educação Física, ampliando o escopo formativo e tornando a prática pedagógica mais sensível à diversidade dos sujeitos escolares.

Nesse contexto, a pesquisa de Santana (2021) foi desenvolvida no Instituto Federal do Pará (IFPA) *Campus* Tucuruí, com a participação de 28 estudantes do Ensino Médio Integrado, sendo um estudante deficiente visual com cegueira total. O autor propôs uma intervenção pedagógica por meio de uma Sequência Didática, estruturada em sete planos de aula, referentes aos conteúdos das modalidades esportivas adaptadas, sendo um plano de aula introdutória do conteúdo, dois planos da modalidade de goalball, três da modalidade de futebol de 5 e um plano final avaliativo. As atividades propostas foram divididas em dois momentos: uma parte teórica em sala de aula e outra prática na quadra de esportes da escola, com as adaptações necessárias para realização das atividades.

Os resultados indicaram ampla aceitação da proposta pelos alunos, que demonstraram interesse significativo em conhecer outras modalidades de esportes

adaptados. Segundo o autor, a intervenção pedagógica não apenas favoreceu a participação do estudante com deficiência, como também fomentou reflexões e debates entre os demais alunos acerca da inclusão e das possibilidades da prática esportiva enquanto meio de transformação social. Como desdobramento, a Sequência Didática foi sistematizada em formato de produto educacional, estruturada em nove encontros, e apresenta orientações detalhadas para professores do EMI que desejem trabalhar com conteúdos relacionados à Educação Física adaptada, contribuindo para a construção de uma prática mais inclusiva e formativa.

Complementando essa perspectiva, Machado (2024) realizou uma pesquisa no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) com o objetivo de mapear os saberes docentes necessários para promover a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física no EMI. O estudo contou com a participação de 15 professores da instituição, que responderam a um questionário e participaram de entrevistas. Os dados evidenciaram uma lacuna na formação inicial dos docentes no que se refere à inclusão, revelando que muitos professores apenas buscam construir saberes sobre a temática quando se deparam, na prática, com a necessidade de atender alunos com deficiência.

Machado (2024) destaca, com base nos relatos dos participantes, que esse processo é geralmente marcado pela mobilização de saberes experienciais e pela construção autônoma de novas estratégias pedagógicas. Entre os principais desafios relatados pelos docentes estão a ausência de formação específica, de estrutura física adequada, de atendimento educacional especializado, de materiais adaptados e de apoio institucional. Como resposta a essas demandas, foi elaborado um Guia de Orientação Pedagógica, estruturado como produto educacional, contendo informações teóricas e práticas sobre Educação Física adaptada e os esportes paralímpicos. O material apresenta sugestões de modalidades para aplicação em sala de aula, contextualizando suas origens, características, regras e possibilidades de adaptação, além de oferecer modelos de planos de aula voltados à inclusão. Durante o processo de avaliação do guia, os professores participantes destacaram sua relevância e aplicabilidade, ressaltando que o material contribui para o planejamento de aulas mais inclusivas, ao oferecer subsídios concretos que atendem não apenas aos estudantes com deficiência, mas promovem uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade e a participação de todos os sujeitos no processo educativo.

Ao analisar esses estudos, percebe-se uma forte tendência no desenvolvimento de práticas que buscam romper com o modelo tecnicista ainda muito presente nos IFs. Nessa

perspectiva, Darido e Rangel (2005) reforçam que as aulas de Educação Física podem acontecer também fora das quadras, nos diversos ambientes que estruturam as instituições educacionais, com outros tipos de materiais pedagógicos, como observado nas dissertações e PE desenvolvidos nas pesquisas de Andrade (2019), De Sá (2020), Cabral (2020), Lima (2020), Domingues (2020) e Almeida (2020). Nesses estudos, os autores apresentam métodos e abordagens teóricas vinculadas às tendências progressistas da Educação Física escolar, que de acordo com Bracht *et al.* (2007, p. 77), “visam a transformação social, rumo a uma sociedade igualitária e justa”, além de proporcionar uma participação mais ativa do aluno no processo de aprendizagem.

Além desses aspectos, destaca-se, também, a discussão importante sobre inclusão e utilização de esportes adaptados aos alunos com deficiência, realizada por Santana (2021) e Machado (2024). Dentre os trabalhos analisados, apenas a pesquisa de Carrasco (2020), apresenta como objeto de estudo uma temática ligada à uma modalidade esportiva, neste caso específico o Voleibol, que embora seja uma prática que geralmente reproduz o modelo tecnicista nas aulas de Educação Física, foi utilizado pelo autor em articulação com elementos teóricos e metodológicos que contribuem para a Formação humana integral dos estudantes. Dessa forma, de acordo com Kunz (2016), a formação esportiva no contexto escolar deve se preocupar com a formação omnilateral, ou seja, a formação integral do ser humano sob todos os aspectos de constituição individual e grupal, tendo em vista os valores morais, sociais, afetivos, cognitivos utilizados ao longo da vida.

Com relação aos produtos educacionais gerados pelos estudos analisados, percebe-se que grande parte dos trabalhos apresentam como materialização do PE propostas envolvendo Sequências Didáticas (Silva, 2019; Andrade, 2019; Carrasco, 2020; Cabral, 2020; Santana, 2021). De acordo com Zabala (1998), as Sequências Didáticas podem ser definidas como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, tendo um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos professores, quanto pelos alunos. Com relação às bases teóricas da Educação Física que dão sustentação às propostas envolvendo Sequências Didáticas, destaca-se a articulação dos fundamentos da Formação Humana Integral com a abordagem Crítico-superadora da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992). Nesse contexto, ao discutir as contribuições da Educação Física para Formação Humana Integral no EMI, Araujo Sobrinho, Azevedo e Stefanuto (2018) destacam essa abordagem como aquela que apresenta maior relação entre sua proposta e os princípios norteadores da FHI.

[...] a disciplina oferece uma gama de possibilidades e conteúdos da cultura corporal capazes de contribuir para articulação desses com as questões ligadas à formação humana integral, formando cada vez mais cidadãos autônomos e prontos para intervir de maneira crítica no meio sociocultural o qual estão inseridos (Araujo Sobrinho; Azevedo; Stefanuto, 2018, p. 130).

Dessa forma, acreditamos que novos métodos de ensino podem auxiliar nesse processo. Assim, na próxima seção, apresentaremos uma discussão sobre os fundamentos da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), uma metodologia ativa que busca tornar a aprendizagem mais significativa, favorecendo a autonomia, despertando a curiosidade, além de estimular a tomada de decisão individual e coletiva, por meio da resolução de problemas reais do contexto do estudante.

## **2.6 Fundamentos da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)**

Como já mencionado na seção anterior, acreditamos que o uso das metodologias ativas nas práticas pedagógicas da Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado à EPT, contribuem para o processo de Formação Humana Integral dos estudantes. Nessa direção, compreendemos que estas metodologias representam uma excelente alternativa para alcançar esse objetivo, pois configuram-se como estratégias pedagógicas que têm como foco central o envolvimento do estudante no processo de aprendizagem, promovendo sua autonomia, iniciativa e responsabilidade na construção do conhecimento. Tais metodologias buscam potencializar a aprendizagem por meio de práticas que favoreçam o pensamento crítico, a resolução de problemas e a integração entre teoria e prática. O estudante, nesse contexto, deixa de ser um mero receptor de informações e assume o papel de sujeito ativo no processo educativo (Deliberali; Antonio, 2019).

Atualmente, existem muitas metodologias ativas que estão sendo utilizadas no âmbito educacional, inclusive no contexto da EPT, sendo exemplos: a Aprendizagem Colaborativa, Sala de aula invertida, Aprendizado entre pares e times, Aprendizagem Baseada em Problemas, *Design Thinking*, Aprendizagem Baseada em Projetos, entre outras (Mattar, 2017; Vasconcelos, 2020; Padilla Severo, 2020; Bremgartner *et al.*, 2022). No contexto do Ensino Médio Integrado à EPT, entendemos que essas metodologias proporcionam a aprendizagem significativa e contextualizada (Ausubel, 2003), requerem organização e habilidade por parte dos professores e alunos, possibilitam a interdisciplinaridade, bem como a criatividade e atitudes inovadoras.

Nesse contexto, a EPT, em suas múltiplas áreas de formação técnica e tecnológica, oferece um terreno fértil para a implementação de metodologias ativas, a exemplo de estudos de caso, visitas técnicas, oficinas temáticas, seminários, projetos integradores, dinâmicas de grupo e atividades em laboratórios. Essas experiências, quando articuladas de maneira intencional com a prática pedagógica, ampliam as oportunidades de aprendizagem significativa e contextualizada (Santos, 2022).

Dessa forma, compreendemos que as vivências promovidas pelas metodologias ativas na EPT não apenas qualificam o processo de ensino, como também podem despertar nos estudantes o interesse e a motivação para se engajarem ativamente na construção do saber, tornando-se protagonistas do próprio percurso formativo. Ao integrar teoria e prática, conhecimento técnico e reflexão crítica, entendemos que essas estratégias pedagógicas contribuem para a efetivação de uma educação comprometida com a formação integral e emancipatória dos sujeitos.

Dentre as várias possibilidades de metodologias ativas existentes, optamos nesse estudo pela utilização da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), por entendermos, assim como Santos (2022), que ela contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais à Formação Humana Integral, tais como relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, comunicação, senso crítico, resolução de problemas, elaboração de projetos e liderança. Além disso, apresenta elementos que se articulam com os ideais das abordagens críticas da Educação Física, especialmente aqueles relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da Cultura Corporal de Movimento, centrado na experiência dos alunos, com a busca por atividades que permitam a reflexão crítica, resolução de problemas, a valorização da experiência coletiva e a tomada de consciência sobre a realidade social.

Nesse sentido, Resende e Soares (1996, p. 54) afirmam que, em uma perspectiva crítica, as práticas pedagógicas devem privilegiar

A vivência, a reflexão, a resolução de problemas, a construção de alternativas, a modificação das formas convencionais dos esportes, dentre outros aspectos, também deve fazer parte do conjunto de conhecimentos/habilidades da Educação Física na perspectiva da cultura corporal.

Nessa perspectiva, percebemos a relação existente entre os ideais das abordagens críticas da Educação Física escolar com os fundamentos da ABP, especialmente em relação

à menção sobre a resolução de problemas e a construção de alternativas para superar o esportivismo.

### 2.6.1 O conceito de ABP

O *Buck Institute for Education* (BIE) conceitua a ABP como um método sistemático de ensino para aquisição de conhecimentos e habilidades mediante a investigação de questões complexas e autênticas, por meio de tarefas planejadas (Markham; Larmer; Ravitz, 2008). Para Booth e Wildner (2018), ao desenvolver um projeto, os estudantes lidam com diversas situações que exigem capacidade de compreensão, postura, proatividade, resolução de problemas reais, habilidade de comunicação e liderança em grupo.

Corroborando, Bender (2014, p. 15) define que a ABP como uma metodologia de ensino que utiliza projetos autênticos e realistas, “baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas”. Já Larmer, Mengendoller e Boss (2015), ressaltam que a ABP desenvolve habilidades essenciais aos desafios do século XXI, na qual se destacam a habilidade na resolução de problemas, sentido de responsabilidade, trabalho em pares, pensamento crítico, autoconfiança, gerenciamento de tempo, transmissão de ideias e pensamentos por meio da comunicação com outras pessoas.

De acordo com Bender (2014), a ABP apresenta potencial para se tornar a principal metodologia de ensino do século 21, principalmente por ser empolgante, inovadora e envolver os estudantes com problemas do mundo real, possibilitando que esses aprendam a trabalhar em equipe e a desenvolver habilidades colaborativas. Na ABP, os estudantes devem buscar a resolução de uma questão norteadora, geralmente relacionada com o interesse e cotidiano deles, objetivando como resultado, um produto ou artefato. Com relação aos problemas, os estudantes são confrontados com um problema aberto, mal estruturado e do mundo real identificando as necessidades de aprendizagem para desenvolver uma solução viável, com professores atuando no papel fundamental de facilitadores em vez de fontes primárias de informações (Akili, 2011; De Justo; Delgado, 2015).

Dessa forma, a relação do objeto de investigação com o contexto social dos estudantes é um aspecto fundamental na ABP, pois essa relação está diretamente

relacionada à motivação pessoal para o desenvolvimento do projeto, que precisa, de alguma forma, estar conectado às vivências cotidianas desse estudante, ou então não terá significado para ele (Abrantes, 1995). Um projeto pode envolver significativamente o estudante contribuindo para seu desenvolvimento e aprendizado ou pode ser apenas um “projeto” que mantém a pessoa ocupada, mas agrega muito pouco para o discente (Larmer e Mergendoller, 2012). Ademais, trata-se de uma metodologia com grande potencial para o ensino e para a aprendizagem, contudo é desafiadora para o docente e “exige visão, estrutura e uma sólida compreensão do processo de aprendizagem” (BIE, 2008. p. 27).

Nessa direção, Larmer e Mergendoller (2012) apresentaram oito elementos essenciais para o desenvolvimento de um projeto. Em primeiro lugar, o conteúdo deve ser significativo para o estudante. Deve-se realizar um evento de entrada para aguçar o interesse dos estudantes. Além disso, um bom projeto precisa de uma boa questão motriz, é necessário dar voz e escolha aos estudantes, possibilitar que eles desenvolvam competências do século XXI e ser relacionado à realidade. Além disso, é preciso formalizar um processo de revisão e crítica durante o desenvolvimento do projeto. Por fim, é importante realizar uma apresentação pública do produto final.

Nesse cenário, entre os benefícios do uso desta estratégia metodológica, podemos citar a melhoria na qualidade da aprendizagem e do desempenho acadêmico, ao estimular a autonomia dos alunos e o trabalho colaborativo. Alguns relatos de professores indicam que a ABP favorece a superação da dicotomia entre pensamento e conhecimento, além de incentivar o desenvolvimento de hábitos mentais de aprendizagem contínua (Santos, 2022; Bremgartner *et al.*, 2022). E não apenas isso, a ABP também “cria comunicação positiva e relações cooperativas entre diferentes grupos de estudantes, atende as necessidades de aprendizes com diferentes níveis de habilidade e estilos de aprendizagem, envolve e motiva estudantes entediados ou indiferentes” (Markham; Larmer; Ravitz, 2008, p. 20).

Considerando o contexto do Ensino Médio Integrado a EPT nos Institutos Federais, compreendemos que a ABP representa uma excelente alternativa para que os estudantes sejam capazes de compreender os conceitos básicos e as relações de uma teoria particular e aprender a usá-los na resolução do problema ou elaboração do projeto, relacionando a teoria com a prática mais de perto, podendo, ainda, ser usado para integrar ensino e pesquisa e extensão. Ademais, a ABP caracteriza-se por sua abordagem inovadora, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma alternativa acessível, uma vez que não exige investimentos elevados nem alterações estruturais significativas no espaço físico da sala de

aula. Em contraposição ao modelo tradicional, pautado na centralidade do professor e na transmissão unidirecional do conhecimento. Na ABP, o foco desloca-se para o estudante, concebido como sujeito ativo no processo de aprendizagem, responsável pela construção do próprio saber de forma crítica, reflexiva e participativa (Bender, 2014).

Krajcik e Blumenfeld (2006) ressaltam que a ABP permite aos estudantes aprenderem fazendo e aplicando suas ideias. Eles se envolvem em situações reais similares às que profissionais de uma determinada área de trabalho se envolvem. Acrescentam ainda que a ABP é baseada na teoria construtivista que relata um maior entendimento do assunto quando os alunos participam ativamente na construção e no uso de suas próprias ideias. Uma das razões pela qual a ABP se mostra rica está no fato de que provoca a motivação do aluno para o trabalho em equipe, de forma colaborativa, exercitando o planejamento de etapas e da autonomia dos alunos, além da busca para responder a uma questão motriz que exige o desenvolvimento de produtos ou artefatos (Bender, 2014).

Por se tratar de uma metodologia ativa, estudos apontam que os estudantes se sentem extremamente motivados e engajados em participar dos projetos (Mattar, 2017; Vasconcelos, 2020; Padilla Severo, 2020; Bremgartner *et al.*, 2022). A relação entre a motivação e a ABP é mostrada nos estudos de Bartscher, Gould e Nutter (1995) que relatam o uso da ABP em salas de aulas com baixa motivação e pouca participação dos estudantes, de forma que o aumento da motivação foi evidenciado pela grande parcela de estudantes que passaram a completar os trabalhos de casa. Da mesma maneira, Marin *et al.* (2010, p. 16) mostram que “na ótica dos estudantes, tais métodos, por partirem de situações reais ou se aproximarem da realidade, estimulam o estudo constante, a independência e a responsabilidade do aluno”. E para que possamos compreender de forma mais detalhada como uma proposta de ABP funciona, faz-se necessário analisar suas principais características e etapas.

### 2.6.2 Etapas da ABP

Em nosso estudo, adotamos a sistematização de etapas proposta por Bender (2014), por entender que ela apresenta uma maior clareza em relação aos procedimentos que devem ser adotados em cada etapa do processo de construção, implementação e avaliação da proposta. Nessa perspectiva, de acordo com Bender (2014), como as principais características de um projeto de ABP, destaca-se a presença de uma âncora, a partir da qual serão elaborados: a questão motriz, o trabalho cooperativo, *feedback*, investigação e

inovação, oportunidade de reflexão, processos de investigação, desenvolvimento do artefato, exposição dos resultados à comunidade e voz e escolha do aluno. Embora possam ser adaptados para atender os anseios e objetivos específicos de cada realidade, o autor apresenta uma proposta de sistematização em seis etapas: Introdução e planejamento do projeto; Pesquisa inicial; Criação e avaliação do produto/artefato; Pesquisa complementar; Elaboração da apresentação Final e Publicação ou exposição dos produtos e/ou artefatos.

**Figura 3** - Esquema geral das etapas de ABP.



**Fonte:** Elaboração própria, adaptado de Bender (2014).

A **Primeira etapa** (introdução e planejamento): envolve seis tarefas – a apresentação da âncora, desenvolvimento da questão motriz, realização de *brainstorming* para se chegar a questões específicas de pesquisa, organização de grupos, distribuição de tarefas, definição dos artefatos e planejamento das ações. A introdução do projeto com os alunos inicia com a apresentação da âncora. A âncora se volta para recursos, como vídeos e textos, previamente selecionados pelo professor para apresentar o projeto geral, motivar e aguçar o interesse dos alunos na participação do projeto. Motivados pela âncora, o grupo poderá desenvolver a questão motriz no decorrer do processo, ou o próprio professor poderá levar a questão, previamente, para a reflexão dos alunos.

A questão motriz consiste em uma pergunta norteadora que resume o problema a ser investigado pela turma. Determinada a referida questão, passa-se para a realização de um *brainstorming* (“tempestade de ideias”), técnica que será recorrente para alimentar e retroalimentar o projeto de ideias sempre que houver necessidade. O *brainstorming* resultará em questões secundárias (Bender, 2014). Após esse momento, que deve durar um

período de aula, Bender (2014) sugere a organização dos grupos de trabalho, escolhidos pelos próprios alunos, ou de forma aleatória pelo professor, sendo composto por um intervalo de sete a doze alunos para desenvolver as atividades, trabalhando cada grupo de forma independente. Com os grupos organizados, realiza-se a distribuição das tarefas para o desenvolvimento das atividades. Cabe aos alunos planejarem metas e estabelecerem prazos para as atividades, coorientados pelo professor.

Por sua vez, o professor deve encorajar a divisão de tarefas para cada aluno, fazendo uso da “governança em grupo” com a escolha de um líder e distribuição de papéis específicos para cada integrante, de acordo com as habilidades que cada um possui. Em seguida, os grupos devem definir qual artefato irão desenvolver, tendo em mente a resposta da questão motriz. Ao final dessa primeira etapa, cada grupo deverá apresentar ao professor um resumo do seu planejamento, constando: a distribuição de funções para cada aluno, as questões específicas e a ideia de produto/artefato (Bender, 2014).

**Segunda etapa** (pesquisa inicial): compreende três tarefas – pesquisa orientada, avaliação das informações pesquisadas e resolução de mini lições sobre tópicos específicos, se necessário. A pesquisa orientada para a coleta de informações, geralmente feita com uso da internet, é guiada por *webquest*, tendo sempre como foco a questão motriz e as questões específicas. Nessa tarefa, Bender (2014) orienta que, numa localidade em que o acesso à internet e aos computadores é limitado, é possível fazer a pesquisa em outros ambientes, como bibliotecas, e o uso de fontes diversas.

Além disso, é possível ainda a divisão de tarefas por grupo, ficando parte da turma com a pesquisa na internet, enquanto outro grupo desenvolve tarefas distintas. Importante avaliar as informações coletadas da internet, pois algumas delas podem ser imprecisas e enganosas. Assim, durante a atividade, é possível desenvolver importantes habilidades relacionadas à análise de fatos, opinião e discurso, afinal, numa era em que informação é tudo e nem sempre se pode confiar na intencionalidade de um autor, recomenda-se estabelecer critérios para que os alunos avaliem as informações encontradas (Bender, 2014).

A partir da avaliação das informações coletadas, o professor pode desenvolver mini lições distribuídas a alunos, em grupos menores, de acordo com os papéis atribuídos na primeira etapa ou a alunos que necessitem de ajuda em conteúdos específicos (Bender, 2014).

**Terceira etapa** (criação e avaliação do produto/artefato): envolve três tarefas – desenvolvimento dos protótipos dos produtos, desenvolvimento inicial das apresentações e avaliação dos protótipos por grupo. O desenvolvimento dos artefatos consiste na construção de um produto para responder ao problema da questão motriz. Um projeto em ABP se diferencia de outras propostas semelhantes, justamente por resultar em produtos finais, que podem abranger vídeos, portfólios, *podcasts*, *websites*, produções artísticas, como poemas, poesias, músicas e instalações de arte e peças teatrais, artigos para jornais, relatórios para órgãos governamentais, geralmente com o uso de tecnologias digitais (Bender, 2014).

Após a fase de criação do protótipo do produto final do projeto, trabalha-se no desenvolvimento da apresentação, para a qual se elaboram materiais e recursos, geralmente tecnológicos, para a socialização dos produtos à comunidade. Nesse sentido, é necessário avaliar o percurso com o intuito de verificar as tarefas que foram concluídas, a resposta da questão motriz e a ampliação do conteúdo para o aprimoramento do projeto. O papel do professor nessa etapa é orientar e direcionar o processo de avaliação desencadeado.

**Quarta etapa** (pesquisa complementar): corresponde a duas tarefas – procura por informações adicionais e revisão dos protótipos. Realiza-se a procura por informações adicionais para o desenvolvimento dos protótipos com o objetivo de complementar a pesquisa inicial e preencher possíveis lacunas para o desenvolvimento dos produtos finais do projeto. Caso seja necessário, procede-se à revisão dos protótipos com as novas informações coletadas. É, portanto, uma fase de ajuste.

**Quinta etapa** (elaboração da apresentação final): envolve duas tarefas – revisão e acréscimos aos produtos e sua avaliação. Após a etapa anterior, procede-se à revisão de todos os elementos que resultaram da segunda fase de pesquisa, a fim de realizar modificações e acréscimos finais nos produtos criados. Nessa etapa, cada equipe deve avaliar o produto criado pelos pares, seguindo uma avaliação em formato estruturado.

**Sexta etapa** (exposição e avaliação final dos produtos finais do projeto): envolve duas tarefas – a exposição dos produtos e a avaliação final do projeto. A exposição do produto final é a culminância do projeto de ABP. A valorização dada pelos alunos à apresentação dos trabalhos é componente crucial da experiência de ABP, mais do que qualquer outra etapa, principalmente porque ao aluno é importante a sensação de que seu trabalho, seus pensamentos e suas ideias apresentem importância para a solução de problemas do mundo real. Nessa etapa, também se faz necessária a avaliação final do

projeto desenvolvido, buscando avaliar se os produtos construídos respondem de fato à questão motriz e se os conhecimentos foram apreendidos pelos alunos (Bender, 2014).

Dessa forma, compreendemos que a ABP se configura como uma estratégia pedagógica que favorece a troca de experiências entre os estudantes, possibilitando o compartilhamento dos resultados de seus projetos em espaços coletivos de análise e debate. Essa dinâmica colaborativa contribui significativamente para o desenvolvimento de competências acadêmicas e socioemocionais, ao estimular a construção conjunta do conhecimento. Além disso, entendemos que a motivação gerada por esse processo se torna um elemento propulsor de novas ideias e iniciativas, fortalecendo a capacidade dos alunos de enfrentar os desafios cotidianos nos âmbitos acadêmico, profissional e pessoal.

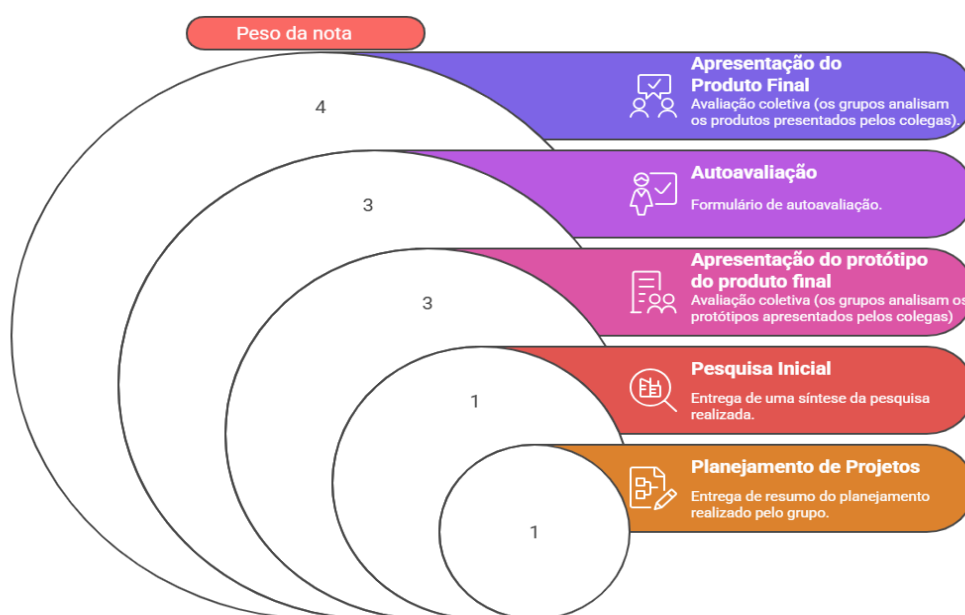
Ao vivenciarem essas experiências, concordamos com Santos (2022) ao enfatizar que, na ABP, os estudantes ampliam sua habilidade de lidar com informações, tecnologias e relações interpessoais, competências cada vez mais valorizadas no mundo contemporâneo. Além disso, esse percurso contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia intelectual. Entretanto, é essencial manter o foco na efetivação da aprendizagem. Independentemente das etapas ou variações metodológicas da ABP, deve-se assegurar o envolvimento ativo dos estudantes no processo, garantindo que estejam refletindo, analisando, tomando decisões e se posicionando como sujeitos responsáveis pela construção do próprio saber. A centralidade do aluno nesse processo é o que autentica a proposta e potencializa seus resultados educacionais (Bender, 2014).

Com relação à avaliação da aprendizagem em projetos de ABP, ela não se manifesta da mesma forma que ocorre no ensino tradicional. Nessa perspectiva, Bender (2014, p. 143) destaca que “tradicionalmente as práticas de atribuição de notas em escolas representavam tudo, menos uma celebração do trabalho do aluno”. Nesse sentido, considerando o objetivo deste estudo, recorreremos às proposições do Coletivo de Autores (1992) sobre avaliação, que foram elaboradas em oposição aos modelos tradicionais. Para os autores, a avaliação não em um mecanismo meramente técnico de aferição do conhecimento, mas, sobretudo, deve considerar as dimensões que compõem todo o processo de ensino-aprendizagem, vislumbrando os campos das “significações, das implicações e das consequências pedagógicas, políticas e sociais” (Coletivo de Autores, 1992, p. 73).

Assim, ao utilizar a ABP, o professor de Educação Física pode avaliar a aprendizagem dos estudantes ao longo de todo o processo, no qual as notas não são o objetivo principal, mas sim o reflexo das atividades desenvolvidas e dos produtos finais do projeto. Dessa forma, dentre as possibilidades de avaliação na ABP, podemos destacar: autoavaliação; avaliação por pares, avaliação por portfólio e avaliação por rubrica.

Nesse contexto, em muitas realidades ainda existe a obrigação institucional de atribuição de uma nota individual aos estudantes no final de um período específico, como por exemplo, nota bimestral ou semestral. Dessa forma, mesmo a avaliação sendo realizada de maneira coletiva e cooperativa, o professor pode estabelecer um mecanismo que envolve a atribuição de uma nota para cada atividade desenvolvida ao longo das fases da ABP como, por exemplo, conforme a sugestão apresentada a seguir:

**Figura 4** – Sugestão de processo de avaliação na ABP.



**Fonte:** Elaboração própria, adaptado de Santos (2022).

Conforme apresentado na Figura 4, são sugeridas cinco avaliações ao longo do processo de desenvolvimento da ABP. Esse modelo possibilita que o professor atribua uma nota individual para o estudante, considerando as atividades realizadas e os instrumentos de avaliação. Dessa forma, são utilizados resumos do planejamento realizado pelo grupo, síntese da pesquisa feita, formulário de autoavaliação e avaliação coletiva dos produtos. Para cada atividade é atribuído um peso diferente, resultando em uma média ponderada.

Na ABP, as notas tendem a refletir, em sua grande maioria, os resultados das avaliações coletivas, a conclusão do produto final e as autoavaliações (Bender, 2014; Sousa, 2022).

Mediando o exposto, compreendemos que a ABP, conforme sistematizada por Bender (2014), representa uma proposta metodológica robusta, coerente e altamente aplicável ao contexto da EPT. A estruturação em etapas bem definidas, que vão do planejamento inicial à exposição pública dos produtos criados pelos estudantes, contribui não apenas para a organização do trabalho pedagógico, mas também para a promoção de uma aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, ao valorizar a investigação, a cooperação, a resolução de problemas, a inovação e o protagonismo estudantil, a ABP promove a articulação entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de competências técnicas, cognitivas e socioemocionais fundamentais para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Além disso, consideramos que a centralidade do estudante no processo formativo rompe com a lógica transmissiva e tradicional de ensino, atribuindo-lhe um papel ativo na construção do conhecimento. Destaca-se, também, a relevância da avaliação formativa e processual, que, longe de se restringir a atribuições numéricas, valoriza as múltiplas dimensões da aprendizagem, oferecendo instrumentos como autoavaliações, avaliação por pares, entre outras, as quais tornam o processo mais justo e coerente com os princípios da ABP. Dessa forma, entendemos que a implementação da ABP na EPT exige planejamento, intencionalidade pedagógica e comprometimento com a formação integral dos estudantes. Trata-se de uma proposta que, ao mesmo tempo em que desafia práticas consolidadas, abre caminho para a construção de experiências educativas mais humanas, reflexivas e transformadoras, em consonância com os princípios da educação politécnica, omnilateral e integrada.

Assim, compreendemos que tais características a tornam especialmente promissora para sua aplicação nas aulas de Educação Física, um componente curricular que, historicamente, tem buscado ressignificar suas práticas pedagógicas para além da lógica tecnicista e esportivista. Portanto, considerando os objetivos deste estudo, que envolvem a implementação de uma intervenção pedagógica fundamentada na ABP nas aulas de Educação Física do Ensino Médio Integrado à EPT, a seção seguinte apresenta uma revisão de literatura com o intuito de mapear e analisar pesquisas que dialogam com essa proposta, buscando identificar aproximações, possibilidades e desafios no entrecruzamento entre a Educação Física escolar e a ABP.

### 2.6.3 Educação Física escolar e Aprendizagem Baseada em Projetos: estudos correlatos

Buscando identificar estudos voltados à temática que pesquisamos, realizamos um levantamento em três bases de dados: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Para a busca, utilizamos as palavras-chave "Aprendizagem Baseada em Projetos", "Educação Física" e "Educação Física escolar", combinadas com os operadores booleanos "AND" e "OR". O recorte temporal estabelecido foi de 2019 a 2024. Os critérios de inclusão foram trabalhos que abordassem a Aprendizagem Baseada em Projetos no contexto da Educação Física escolar. Como critério de exclusão, foram descartados todos os demais estudos. Os resultados obtidos após a busca são apresentados no Quadro 12, a seguir.

**Quadro 12** – Base de dados consultadas.

Base de dados	Resultados
SciELO	0 Resultados
CAPES	86 Resultados
BDTD	3 Resultados

Fonte: Elaboração própria (2025).

Como observado no Quadro 12, na base SciELO, não foram encontrados estudos que atendessem aos critérios de inclusão; na base da CAPES, foram identificados 86 trabalhos; e na BDTD, três dissertações foram localizadas. Contudo, após a leitura criteriosa dos títulos e resumos dos trabalhos, observou-se que a maior parte das produções estava relacionada a outras áreas do conhecimento, como Ensino de Ciências (Física e Química), formação de professores e propostas diversas em outras áreas, não contemplando diretamente a Educação Física escolar. Assim, com base nos critérios de inclusão estabelecidos, que envolviam o uso da ABP especificamente no campo da Educação Física escolar, apenas dois estudos se mostraram alinhados à temática: a dissertação de Macedo (2024), vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), e a de Fuzaro (2020), oriunda do Programa de Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências da USP. Ressalta-se que o trabalho de Fuzaro (2020) foi identificado em ambas as bases, configurando uma duplicidade.

O estudo de Macedo (2024), desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), apresenta uma proposta de intervenção pedagógica baseada na ABP voltada para o ensino das práticas corporais de aventura na natureza. A autora justifica a escolha metodológica destacando as potencialidades da ABP

em promover a autonomia discente, a criticidade e o protagonismo estudantil no processo de ensino-aprendizagem. A sequência didática, estruturada em 22 aulas, foi planejada e aplicada em uma turma do 3º ano do Ensino Médio da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Governador Adauto Bezerra, localizada na cidade de Crato-CE e envolveu a participação de 23 alunos. O principal instrumento para coleta de dados foi um diário de campo. Esse diário foi utilizado para registrar as observações feitas durante a intervenção, permitindo a pesquisadora documentar percepções dos alunos ao longo do processo. Para a análise dos dados, a autora optou por descrever as etapas do projeto de ensino envolvendo a ABP em diálogo com os relatos do diário de campo.

A autora destaca que, a análise estruturada, ajudou a compreender a progressão da aprendizagem dos alunos e o impacto da intervenção. Outro aspecto importante ressaltado no estudo é a mudança no papel do professor, de uma figura autoritária tradicional para um facilitador da aprendizagem. Essa mudança permite que os professores orientem os alunos em seus projetos, fornecendo apoio e recursos e, ao mesmo tempo, incentivando a autonomia. Isso pode levar a um ambiente de sala de aula mais dinâmico e interativo (Macedo, 2024). Durante a intervenção, os alunos participaram de atividades práticas, como caminhadas, *slackline* e outros esportes de aventura. Para a autora, essas experiências permitiram que eles aprendessem novas habilidades físicas e se envolvessem com a natureza, o que eles expressaram como agradável e enriquecedor.

No âmbito da ABP, um dos elementos fundamentais é a produção de artefatos/produtos como resposta à questão motriz do projeto. Nesse contexto, no estudo de Macedo (2024) os alunos criaram panfletos sobre as práticas corporais de aventura na natureza assim como sobre o Parque Estadual Sítio Fundão, local onde a intervenção ocorreu, apresentação e vivência práticas dos esportes finalizando com um vídeo da aula de campo contendo as fotos da prática para publicação na rede social *Instagram* da instituição de ensino. Os dados analisados indicaram um engajamento significativo dos alunos, com valorização de práticas corporais alternativas ao esporte tradicional, além do desenvolvimento de competências investigativas e colaborativas. A ABP, neste estudo, foi compreendida como ferramenta capaz de conectar o conteúdo curricular às realidades socioculturais dos estudantes, incentivando a construção coletiva do conhecimento e a reflexão sobre questões locais, no caso, a preservação do Parque Estadual Sítio Fundão, próximo à escola. Para a autora, os resultados também sugerem que a integração de metodologias ativas, como a ABP, pode transformar efetivamente o processo de ensino em

Educação Física escolar. Essa mudança de um modelo centrado no professor para uma abordagem centrada no aluno é crucial para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas (Macedo, 2024).

Já o trabalho de Fuzaro (2020), desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Projetos Educacionais de Ciências da USP, o estudo intitulado “Ensino e aprendizagem interdisciplinares por meio do ABP: uma proposta relacionando educação física e matemática” amplia a discussão ao propor uma abordagem interdisciplinar por meio da ABP. O estudo enfatiza a importância de combinar Educação Física com Matemática, sugerindo que essa integração pode aprimorar a experiência de aprendizado dos alunos. Para o autor, essa abordagem permite que os alunos vejam a relevância dos conceitos matemáticos em atividades físicas do mundo real, como os esportes.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou a Pesquisa-ação como percurso metodológico e foi conduzida em dois ciclos e envolveu escolas públicas e privadas na cidade de Cruzeiro-SP. Os participantes foram 87 alunos, distribuídos em três turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, de três escolas, sendo uma escola no primeiro ciclo da pesquisa (privada) e duas escolas no segundo ciclo (uma pública e uma privada). No estudo conduzido por Fuzaro (2020), os instrumentos de coleta de dados utilizados foram principalmente questionários aplicados antes e depois da intervenção pedagógica, visando avaliar o impacto da proposta de intervenção por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) de forma interdisciplinar entre Educação Física e Matemática.

Um aspecto importante observado neste estudo foi a utilização de atividades denominadas “aulas experimentais”, estruturadas ao longo de oito encontros com os estudantes. Para o autor, essas atividades desempenharam um papel central na proposta de intervenção pedagógica baseada na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Essas atividades tinham como objetivo proporcionar vivências práticas interdisciplinares entre Educação Física e Matemática, favorecendo a aprendizagem ativa, contextualizada e significativa e fundamentais para o desenvolvimento do projeto dos estudantes (Fuzaro, 2020).

Exemplos dessas atividades incluíram os jogos: tabuleiro humano; foge par foge ímpar e *infinitum*. O jogo tabuleiro humano relacionou a habilidade de saltar, equilibrar, concentração e o raciocínio lógico, pensamento rápido e noção espacial. O jogo foge par foge ímpar relacionou a modalidade de basquetebol com as quatro operações matemáticas, de uma forma dinâmica e interativa que exigia cálculos mentais rápidos, sendo muito bem

recebido pelos estudantes, que demonstraram entusiasmo durante a prática. O *infinitum*, foi o jogo mais estruturado, composto por dois painéis com 225 roscas fixas e 225 tampas móveis por painel, que serviram de base para construção de esquemas de passatempos do tipo palavras cruzadas e caça palavras. Esses jogos foram organizados em encontros distintos, como parte do processo didático e integraram os conteúdos interdisciplinares trabalhados pelos alunos, reforçando aspectos como lógica matemática, atividade física, trabalho em grupo e tomada de decisão.

Como resultado do projeto desenvolvido pelos estudantes, o autor destaca a produção de um livreto. Esse livreto foi elaborado com base nas atividades vivenciadas durante o desenvolvimento do projeto e entregue à biblioteca da escola como forma de socialização dos resultados e registro da experiência educativa. Além disso, os estudantes participaram de apresentações orais sobre os resultados e as experiências adquiridas com o projeto, sendo incentivados a utilizar recursos como *PowerPoint*, vídeos, fotos e lousa em suas apresentações (Furazo, 2020).

Um dos principais produtos do estudo de Furazo (2020) foi a elaboração de um Guia de Projeto Interdisciplinar voltado a professores interessados em integrar conteúdos dessas duas áreas. Os resultados da pesquisa indicam que a ABP contribuiu para o desenvolvimento de um aprendizado mais significativo, permitindo que os estudantes compreendam a articulação entre diferentes saberes e vejam sentido nos conteúdos escolares. Além disso, o autor destaca que a ABP, ao fomentar uma postura investigativa e crítica, potencializa o envolvimento dos estudantes e proporciona a capacidade de aplicação dos conhecimentos em contextos reais.

Nessa perspectiva, ambos os estudos demonstram que a ABP constitui uma estratégia pedagógica coerente com os princípios da formação humana integral, especialmente no sentido de superação do ensino tecnicista, ao deslocar o foco da simples execução de conteúdos para a problematização da realidade e a construção coletiva de soluções. Contudo, considerando o pequeno número de estudos que articulam a ABP ao componente curricular da Educação Física, entende-se que ainda há um campo fértil e promissor para o desenvolvimento de pesquisas que explorem essa relação de maneira mais aprofundada. Assim, compreendemos essa escassez não como uma limitação, mas como uma oportunidade para que novos trabalhos, como o que aqui se propõe, ofereçam contribuições significativas e potencialmente relevantes ao campo da Educação Física escolar, especialmente no Ensino Médio Integrado.

Além disso, observa-se que, embora ambos os estudos discutidos apontem avanços metodológicos relevantes, nenhum deles aborda diretamente a temática da saúde como foco central das intervenções pedagógicas. Isso evidencia uma lacuna importante, sobretudo considerando os debates contemporâneos, já discutidos ao longo desta tese, que defendem uma concepção ampliada de saúde, ancorada nos determinantes sociais e nas vivências corporais significativas dos sujeitos.

Diante disso, entendemos que a proposta de uma Intervenção Pedagógica que articule a temática da saúde em uma perspectiva ampliada, por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), revela-se não apenas como uma possibilidade metodológica interessante, mas também como uma estratégia promissora para reconfigurar as práticas pedagógicas historicamente marcadas pelo tecnicismo e pela centralidade do esporte. Ao valorizar o protagonismo estudantil, o trabalho colaborativo e a investigação de problemas reais do cotidiano dos alunos, a ABP pode se constituir em um caminho efetivo para ressignificar o ensino da saúde na Educação Física escolar e contribuir para a formação crítica e emancipatória dos estudantes.

Portanto, fica evidente a relevância de nossa pesquisa, o caráter original e diferenciado de nossa proposta, bem como a possibilidade de que os resultados do estudo contribuam significativamente para o avanço das discussões sobre o ensino da saúde na Educação Física escolar. Ao preencher lacunas ainda pouco exploradas na literatura e propor uma alternativa concreta às práticas tradicionalmente tecnicistas, acreditamos que nossa investigação poderá oferecer subsídios teóricos e práticos a outros professores e pesquisadores comprometidos com uma educação física crítica, significativa e alinhada às demandas contemporâneas da formação integral.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico da tese. Nosso objetivo é apresentar como a Intervenção Pedagógica fundamentada na ABP (concebida como um produto educacional) foi elaborada, implementada e avaliada. Para isso, o capítulo está organizado em seis seções: classificação da pesquisa; o contexto da pesquisa; os participantes da pesquisa; as etapas da pesquisa; os procedimentos de coleta de dados e análise e interpretação dos dados.

#### 3.1 Classificação da Pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e caráter descritivo. Nessa perspectiva, o método utilizado foi a Pesquisa-ação, e as técnicas de coleta de dados foram a observação participante, o questionário e a roda de conversa. Quanto à natureza do estudo, a pesquisa aplicada possibilita ao pesquisador delinear a investigação com o objetivo de aplicar os resultados apresentados e assim apresentar a solução para o problema formulado no projeto de pesquisa. Para tanto, torna-se fundamental compreender o contexto, a dinâmica do sistema e dos participantes, além de ampliar e ressignificar os conhecimentos (Appolinário, 2004; Ferreira *et al.*, 2014). Acrescentando, Vercelli (2018, p. 234) ressalta que as pesquisas de natureza aplicada “tendem à intervenção, à prática e à aplicabilidade” no cotidiano escolar.

Quanto à abordagem qualitativa, entendemos, em consonância com Lüdke e André (1986), que esse tipo de pesquisa possibilita apreender a complexidade da realidade educacional, enriquecendo o trabalho docente e tornando-o mais aplicável ao cotidiano escolar. No que se refere ao método, optamos pela Pesquisa-ação por sua capacidade de minimizar as lacunas entre a investigação acadêmica e a prática pedagógica. Nessa perspectiva, a Pesquisa-ação configura-se como uma estratégia relevante para o desenvolvimento do professor enquanto pesquisador de sua própria prática, favorecendo processos de mudança, reflexão crítica e aprimoramento do ensino nos contextos em que está inserido.

Além disso, a Pesquisa-ação busca estreitar a relação entre teoria e prática, promovendo um processo coletivo, replanejamento constante das ações em conjunto com os participantes ao longo de todas as etapas, e uma dinâmica de “ação-reflexão-ação” contínua (Elliott, 1997; Tripp, 2005; Thiollent, 2011). De acordo com Franco (2005), existem três diferentes tipos de Pesquisa-ação utilizadas no Brasil: Pesquisa-ação

colaborativa; Pesquisa-ação crítica e Pesquisa-ação estratégica. Nesse contexto, a Pesquisa-ação estratégica ocorre quando “[...] a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação[.]” (Franco, 2005, p. 485-486).

Dessa forma, considerando que a etapa de planejamento da Intervenção Pedagógica desenvolvida neste estudo não contou com a participação dos estudantes, optamos pela utilização da Pesquisa-ação estratégica.

### 3.1.1 A Pesquisa-ação articulada à ABP

Neste estudo, adotamos a Pesquisa-ação em articulação com Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), conforme a proposta de Bender (2014), para o desenvolvimento da intervenção pedagógica proposta. A escolha da ABP como método de ensino, associada à Pesquisa-Ação para a implementação da intervenção nas aulas de Educação Física, fundamenta-se na compreensão de que, conforme defende Thiollent (2011, p. 20), a Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social “com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”, na qual pesquisador e participantes estão envolvidos diretamente na busca pela solução do problema investigado de modo cooperativo.

Dessa forma, essa associação se mostra pertinente, uma vez que a ABP, segundo Bender (2014), constitui uma proposta educativa diferenciada para o século XXI, por sua flexibilidade e capacidade de integrar múltiplos recursos e estratégias de ensino, adaptando-se a diferentes contextos. Entre suas principais características, destaca-se o estímulo à participação ativa dos estudantes, que assumem o papel de protagonistas no processo de aprendizagem, deixando de ser meros receptores de conteúdo para se tornarem sujeitos críticos, com voz, escolha e responsabilidade em relação ao próprio aprendizado. Nesse sentido, ao articular a ABP com a Pesquisa-ação, amplia-se a possibilidade de efetivar uma prática pedagógica que não apenas valoriza o engajamento estudantil, mas também promove um movimento investigativo e transformador, no qual o ensino e a pesquisa se entrelaçam para produzir conhecimento e ressignificar a prática da Educação Física escolar.

Assim, neste estudo, a Pesquisa-Ação orientou o processo investigativo e a ABP estruturou a proposta pedagógica da intervenção, compondo um modelo integrado de ensino e pesquisa voltado à transformação da prática educativa.

### 3.2 O contexto da pesquisa

O lócus do estudo foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) - *Campus* Manaus Centro. Manaus é a capital do estado do Amazonas, possuindo uma extensão territorial de 11.401,002 km<sup>2</sup>. De acordo com o último censo<sup>15</sup>, apresentava 2.063.689 habitantes. Dados de trabalho e rendimento indicam que o salário médio mensal dos trabalhadores formais gira em torno de 2,9 salários mínimos e que cerca de 38% da população tem renda per capita de até meio salário-mínimo. Os resultados do Censo Escolar de 2024 apontam ainda que, em Manaus, foram matriculados 96.807 jovens no Ensino Médio, destes 1.735 em Cursos Técnicos Integrados da Rede Federal.

A economia de Manaus é impulsionada principalmente pelo Polo Industrial de Manaus (PIM), também conhecido como Zona Franca de Manaus, que atrai empresas e oferece incentivos fiscais. A indústria de transformação e os setores terciários (comércio, construção, turismo) são os principais pilares da economia manauara. A produção industrial, especialmente de eletrônicos, equipamentos de transporte e informática, contribui significativamente para o PIB da cidade. Em 2021, o PIB per capita era de R\$ 45.782,75. Nesse cenário, o IFAM - *Campus* Manaus Centro está localizado na região central e histórica da capital amazonense. Trata-se da unidade mais antiga da Rede Federal do estado, sendo inaugurado em outubro de 1910 com a denominação de Escola de Aprendizagem e Artífices do Amazonas. Em fevereiro de 1942, passou a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário, passando então a denominar-se Escola Técnica Federal de Manaus.

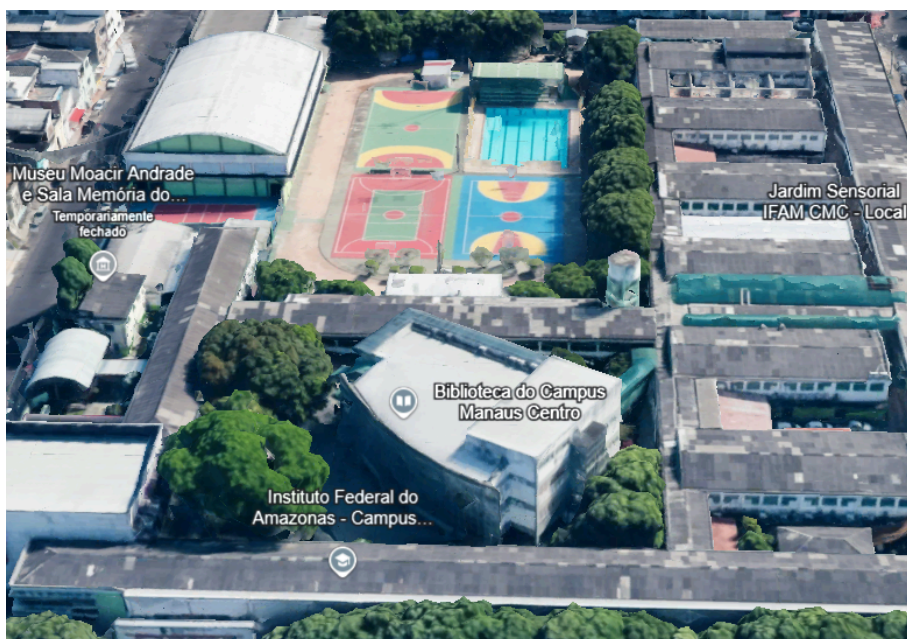
Em 1959, passou a ser denominada como Escola Técnica Federal do Amazonas – ETFAM e assim permaneceu até março de 2001, quando passou por um processo de transformação institucional, iniciando a oferta de cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, com a denominação de Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET. Em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892, que instituiu a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, assumiu a institucionalidade de *Campus* do IFAM. Atualmente, o *Campus* Manaus Centro conta com a oferta de 52 cursos, distribuídos nos cursos de nível médio: integrado e subsequente; nas graduações, pós-graduações e idiomas. Em relação ao Ensino Médio Integrado à EPT, são ofertados cinco cursos: Edificações, Química, Informática, Mecânica e Eletrotécnica.

---

<sup>15</sup> <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>

Enquanto componente curricular obrigatório, a Educação Física encontra-se integrada ao Núcleo das disciplinas de base comum, nos dois primeiros anos de cada curso, totalizando 80 horas anuais, com duas aulas semanais. Na figura 5, a seguir, apresentamos uma imagem do *Campus* e seu entorno.

**Figura 5** – Imagem de satélite da localização e estrutura do *Campus* Manaus Centro.



Fonte: Google Earth (2025).

Como observa-se na figura 5, o *Campus* apresenta uma boa estrutura relacionada aos espaços destinados para as práticas corporais e as aulas de Educação Física. A unidade conta com uma piscina, uma pista de atletismo, três quadras de concreto sem cobertura e um ginásio poliesportivo feito de concreto armado, com cobertura de alumínio. Além disso, o *Campus* conta com 39 salas de aula, 45 laboratórios, 4 salas especiais para atividades diversas, 1 biblioteca, 1 auditório e 2 miniauditórios.

### 3.3 Os participantes da pesquisa

No contexto da Pesquisa-ação, os participantes assumem um papel central, atuando de maneira ativa e colaborativa ao longo de todo o processo investigativo. Nessa perspectiva, compreende-se que os sujeitos da pesquisa se tornam protagonistas da construção do conhecimento, o que contribui para o fortalecimento do senso de pertencimento e de responsabilidade em relação à realidade investigada. Além disso, esse protagonismo favorece o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências voltadas à resolução de problemas concretos e à tomada de decisões fundamentadas.

Ressalta-se, ainda, que a efetividade da Pesquisa-ação depende da inserção do pesquisador no contexto estudado, bem como do envolvimento direto e contínuo dos participantes, de modo que as ações e soluções propostas tenham potencial transformador sobre aspectos relevantes à comunidade pesquisada (Elliott, 1997; Tripp, 2005; Thiollent, 2011).

Assim, Considerando a atuação profissional do pesquisador no contexto institucional em que se desenvolveu este estudo, bem como a problemática investigada, os participantes da pesquisa foram 31 estudantes, de ambos os sexos, com idades entre 14 e 17 anos, regularmente matriculados em uma turma do 1º ano do Curso Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) - *Campus* Manaus Centro. A proposta inicial previa a implementação da intervenção pedagógica em três turmas distintas. No entanto, após reunião com a Coordenação de Educação Física da instituição, na qual a proposta da pesquisa foi apresentada e discutida, definiu-se, em comum acordo, que a intervenção seria realizada em apenas uma turma. Ressalta-se que os resultados obtidos com o estudo serão considerados como subsídios para a Coordenação na formulação de futuras ações, especialmente no que se refere à reestruturação do formato de oferta da disciplina de Educação Física no *campus*.

Os participantes desta pesquisa foram estudantes ingressantes na instituição, provenientes de escolas das redes pública municipal, estadual e da rede particular de ensino. Nesse contexto, com base em observações realizadas durante as aulas e em um estudo diagnóstico aplicado no início do ano letivo de 2023, foi possível identificar que esses estudantes chegaram ao Instituto com experiências diversificadas em relação à disciplina de Educação Física nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Em sua maioria, essas vivências estavam centradas exclusivamente em práticas esportivas, conforme apontado por Araujo Sobrinho e Paes (2023). Ademais, a partir de nossa experiência docente no IFAM, ao longo dos últimos anos, constatamos a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas específicas voltadas a esse perfil de estudante, com o intuito de ampliar a compreensão acerca do papel da Educação Física escolar enquanto componente curricular obrigatório no Ensino Médio Integrado à EPT, conforme já discutido por Araujo Sobrinho (2020).

No que se refere aos aspectos éticos, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), sendo aprovado sob o parecer consubstanciado nº 5.909.099. Para os estudantes com idade inferior a 18 anos, foi solicitado o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE), assinado pelos pais ou responsáveis, bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado pelos próprios alunos. Todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como sobre seu direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízo de nenhuma natureza, assegurando-se, ainda, a preservação de suas identidades ao longo de todo o processo investigativo. Apresentado o contexto institucional e as características gerais dos participantes, a seção seguinte detalha as etapas que compuseram o desenvolvimento da Pesquisa-ação neste estudo.

### 3.4 As etapas da pesquisa

Neste estudo, optamos pela utilização do método de Pesquisa-ação com base na estratégia de divisão em três etapas<sup>16</sup>: planejamento, implementação e avaliação (Tripp, 2005). Essas três etapas são interdependentes e se articulam em dois campos: o campo da prática e o campo da investigação sobre a prática.

**Figura 6** - Ciclo da Pesquisa-ação.



**Fonte:** Elaboração própria (2025).

Diferentemente de outros métodos, a Pesquisa-ação possibilita ao pesquisador maior flexibilidade no planejamento das fases do estudo, de acordo com seus objetivos

<sup>16</sup> Neste estudo, não trabalhamos com a fase de diagnóstico, pois nossa atuação como docente do componente curricular nos permitiu, no contexto de realização da pesquisa com os estudantes/participantes, fazer o reconhecimento das problemáticas, das necessidades e das expectativas dos participantes, como parte da nossa prática docente. Ademais, em um estudo recente realizado na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, identificamos a necessidade de ressignificar a compreensão dos estudantes em relação à temática saúde e romper com a prática predominantemente esportivista das aulas, além da utilização de estratégias metodológicas ativas nas aulas de Educação Física (Araujo Sobrinho; Paes, 2023).

(Thiollent, 2011). Assim, Tripp (2005) propõe uma divisão de etapas para o desenvolvimento da Pesquisa-ação, nas quais:

1) **planejamento**: compreende o contexto dos participantes e a elaboração do plano de ação, preocupa-se em organizar ações com vistas à solução do problema detectado na prática do professor/pesquisador, tendo como foco solucioná-lo;

2) **implementação**: compreende o desenvolvimento do plano de ação, momento de colocar em prática as estratégias que serão utilizadas para melhora planejada;

3) **avaliação**: ocorre em todos os momentos da pesquisa-ação, é momento de avaliar os resultados da ação implementada, refletir junto aos participantes sobre os resultados e, caso necessário, reformular o plano de ação e proceder com nova implementação de ações, a fim de alcançar os objetivos propostos.

Tripp (2005, p. 453) ressalta que, na Pesquisa-ação, “se deve planejar tanto para a mudança na prática quanto para a avaliação dos efeitos da mudança da prática”, o que torna o processo muito mais rigoroso. Assim, considerando que neste estudo a mudança na prática ocorreu por meio da implementação de uma Intervenção Pedagógica fundamentada na ABP, apresentamos, a seguir, a relação que estabelecemos entre as etapas da Pesquisa-ação e as fases da intervenção.

**Quadro 13** - Relação das etapas da Pesquisa-ação com as fases da Intervenção Pedagógica baseada na ABP.



**Fonte:** Elaboração própria (2025).

Conforme evidenciado no Quadro 13, as etapas da Pesquisa-ação foram sistematicamente articuladas às fases da Intervenção Pedagógica por meio da ABP. Na próxima seção, descrevemos de forma detalhada os procedimentos adotados em cada uma dessas etapas.

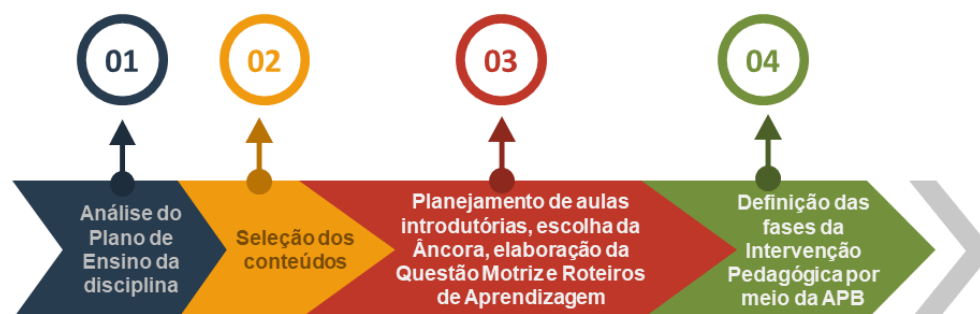
#### 3.4.1 Etapa 1 – Planejamento

Neste estudo, o planejamento da Pesquisa-ação, conforme delineado por Tripp (2005), contemplou a elaboração de um plano de ação voltado à condução da Intervenção Pedagógica fundamentada na ABP. Nessa perspectiva, Bender (2014) ressalta que a etapa inicial para a implementação da ABP como estratégia de ensino corresponde ao pré-planejamento. Para o autor, “há uma grande quantidade de questões e problemas de pré-planejamento que devem ser abordadas antes do começo da unidade de ABP, já que essas atividades levam à construção de uma experiência de ABP significativa para os alunos” (Bender, 2014, p. 55).

No âmbito do pré-planejamento, Bender (2014) orienta que, para garantir uma experiência de aprendizagem significativa e coerente com os objetivos educacionais, o professor deve considerar, de forma criteriosa, aspectos como: os conteúdos a serem abordados, os recursos tecnológicos disponíveis, a estimativa de tempo para o desenvolvimento de cada etapa do projeto, bem como os materiais didáticos e as estratégias metodológicas a serem empregadas. O autor ainda estabelece uma distinção importante entre os dois momentos do processo: o pré-planejamento corresponde à etapa de organização e estruturação realizada antes do início da intervenção; já o planejamento, em sentido estrito, refere-se às ações desenvolvidas após o início da execução da ABP (Bender, 2014).

Dessa forma, compreendemos o pré-planejamento como uma etapa fundamental para a implementação da Intervenção Pedagógica por meio da ABP neste estudo, uma vez que foi nesse momento que refletimos, de maneira aprofundada, sobre os elementos indicados por Bender (2014) e seus possíveis desdobramentos nas fases subsequentes da proposta. Ademais, buscamos estruturar o plano de ação com vistas a assegurar a coerência teórico-metodológica com os pressupostos da ABP e com as especificidades do componente curricular de Educação Física. Na figura 7, apresentamos as etapas de pré-planejamento.

**Figura 7** - Ordem das ações de Pré-planejamento.




**Fonte:** Elaboração própria (2025).

A seguir, será apresentada, de forma detalhada, cada uma das etapas do pré-planejamento para o desenvolvimento da Intervenção Pedagógica por meio da ABP.

#### 3.4.1.1 Análise do Plano de Ensino da Disciplina

Nesta etapa do pré-planejamento, foi realizada uma análise criteriosa dos Planos de Ensino da disciplina de Educação Física referentes às turmas do 1º ano do Curso Técnico Integrado em Informática do IFAM – *Campus* Manaus Centro. No contexto institucional, tais planos devem estar em consonância com o respectivo Projeto Pedagógico de Curso (PPC), considerando a matriz curricular e a ementa específica do componente curricular, conforme ilustrado na Figura 8.

**Figura 8** - Ementa da disciplina de Educação Física presente no PPC do Curso técnico de Informática.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS					
Campus Manaus-Centro					
Curso	Técnico de Nível Médio em Informática				
Forma	Integrada	Eixo Tecnológico	Informação e Comunicação		
Disciplina	Educação Física				
Série	CH Teórica	CH Prática	CH EAD	CH Semanal	CH Anual
1º	40	40	-	2	80
<b>EMENTA</b>					
Educação Física, saúde e sociedade. Corpo, Bem estar e beleza. Esporte e Cidadania. Avaliação Física Escolar. Primeiros Socorros. Artes Marciais, Lutas e Esportes de Combate. Lazer e Trabalho.					

**Fonte:** PPC do curso técnico em informática do IFAM (2023).

De acordo com a ementa, a carga horária anual destinada à Educação Física é de 80 horas, igualmente distribuídas entre atividades teóricas (40h) e práticas (40h), com a oferta de duas aulas semanais. Observamos, também, que as aulas de Educação Física no contexto do IFAM *Campus* Manaus Centro deveriam contemplar temas como “*Educação Física, saúde e sociedade*” e “*Corpo, bem-estar e beleza*”, ou seja, discussões em torno da saúde em uma perspectiva ampliada. Além disso, a inclusão dos tópicos “*Esporte e Cidadania*” e “*Lazer e Trabalho*” revela a possibilidade de refletir criticamente sobre o papel do corpo e do movimento na constituição dos sujeitos. Tais temas, se abordados criticamente, permitem superar a visão meramente biologicista ou performática da disciplina, alinhando-se às proposições das abordagens críticas da Educação Física.

Contudo, vale destacar que, apesar da previsão de uma abordagem equilibrada entre teoria e prática, e uma vasta gama de conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo, a orientação vigente da Coordenação de Educação Física do IFAM é de que a disciplina seja conduzida prioritariamente por meio de atividades práticas, com ênfase nos conteúdos esportivos. Nesse contexto, no 1º ano, por exemplo, é ofertada uma modalidade por bimestre letivo, perfazendo o total de quatro modalidades esportivas ao longo do ano. Já no 2º ano, são oferecidas duas modalidades divididas semestralmente.

Cabe ao docente, no início de cada período letivo, elaborar e registrar no sistema SIGAA o Plano de Ensino da disciplina, contemplando os elementos obrigatórios, como ementa, objetivos, metodologia, cronograma e critérios de avaliação. A partir dessa documentação, foi possível identificar os conteúdos previstos “oficialmente” para o componente curricular e, com base nisso, selecionar e organizar os temas que fundamentaram a Intervenção Pedagógica proposta neste estudo, de forma coerente com as diretrizes institucionais e os objetivos formativos da pesquisa.

Segundo Bender (2014), após a definição da abordagem metodológica por parte do professor, neste caso, a utilização da ABP por meio de uma Intervenção Pedagógica, é imprescindível alinhar tal estratégia aos documentos institucionais que regem a prática pedagógica. Nesse sentido, o autor enfatiza que “os professores devem identificar, especialmente, os padrões de conteúdo associados à unidade de ensino na ABP para garantir a abrangência do conteúdo exigido” (Bender, 2014, p. 56), o que reforça a necessidade de compatibilização entre a proposta metodológica e os referenciais curriculares da instituição.

**Figura 9** - Plano de Ensino de Educação Física do 1º ano do Curso Técnico de Nível Médio em Informática.

<b>EMENTA</b>
Educação Física, saúde e sociedade. Corpo, Bem estar e beleza. Esporte e Cidadania. Avaliação Física Escolar. Primeiros Socorros. Artes Marciais, Lutas e Esportes de Combate. Lazer e Trabalho.
<b>OBJETIVOS</b>
<b>OBJETIVO GERAL DO CURSO:</b> O Curso Técnico de Nível Médio em Informática tem por objetivo formar técnicos capazes de desenvolver programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica e das linguagens de programação. Utiliza ambientes de desenvolvimento de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados. Realiza testes de programas de computador, mantendo registros que possibilitem análises e refinamento dos resultados. Executa manutenção de programas de computadores implantados nas mais variadas áreas de atuação no mundo do trabalho como indústria, comércio, serviços, setor público, entre outros. Este técnico articulará os conhecimentos da área de informática com outros conhecimentos mais gerais, promovendo a formação não só técnica, mas também cidadã.
<b>OBJETIVO DO COMPONENTE CURRICULAR:</b> Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo, analisando e valorizando os aspectos sociais, éticos, afetivos, psicológicos e políticos que estão envolvidos na cultura do movimento, aprofundando os conhecimentos das diversas possibilidades de manter o corpo em movimento para obtenção e manutenção da saúde.
<b>METODOLOGIA</b>
Aulas expositivas e dialogadas, Aulas práticas, Metodologias Ativas. Aulas expositivas mediadas; Aulas síncronas e assíncronas; Aplicação de exercícios práticos utilizando o peso corporal; Exercícios formativos e educativos; Jogos e suas variações; Protocolos de antropometria; Testes de avaliação física; <small style="float: right;">Acesse Configurações para ativar o Windo</small>
<b>AVALIAÇÃO</b>
<b>INSTRUMENTOS A SEREM USADOS PELO DOCENTE (A):</b> TICs, Material esportivo e treinamento físico; Bolas diversas; Escada de agilidade; Cordas diversas; Cones; Manual de medidas e avaliações; Planilha eletrônica;
<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:</b> Conforme resolução IFAM, duas avaliações bimestrais; 1º Critério - Aspecto cognitivo (AC) - avaliação escrita abordando o conteúdo do bimestre; 2º Critério - Aspecto afetivo (AA) - observação da frequência, participação e desempenho nas atividades propostas; Cada critério vale 10 (dez) pontos; A nota final consistirá na média aritmética dos critérios;

**Fonte:** Sistema Siga-a/IFAM (2023).

Conforme evidenciado na Figura 9, a ementa da disciplina constante nos Planos de Ensino contempla diversos elementos vinculados à Cultura Corporal de Movimento. No que se refere aos objetivos, além do objetivo geral do curso, destaca-se o objetivo específico do componente curricular de Educação Física, o qual apresenta estreita relação com os fundamentos da Cultura Corporal de Movimento, ao mesmo tempo em que estabelece conexões significativas com a temática da saúde. Diante disso, compreende-se que a efetivação desses objetivos demanda a implementação de práticas pedagógicas que superem as abordagens tradicionais marcadas pelo esportivismo, ainda amplamente disseminadas nas aulas de Educação Física do IFAM – *Campus* Manaus Centro, como já apontado e problematizado no estudo de Boaventura (2023).

Quanto à metodologia, o Plano de Ensino menciona a utilização de aulas expositivas e dialogadas, atividades práticas e a aplicação de metodologias ativas. Nesse sentido, compreendemos que a proposta de Intervenção Pedagógica desenvolvida neste estudo, fundamentada na ABP, não apenas está em consonância com as diretrizes metodológicas estabelecidas no referido plano, como também se revela potencialmente eficaz no fortalecimento do processo de construção do conhecimento pelos estudantes. Tal compreensão converge com a perspectiva de Bender (2014, p. 54), para quem a ABP promove “uma experiência de ensino e de aprendizagem válida e rica em conteúdos”. Em

relação à avaliação, o documento orienta que sejam realizadas duas avaliações bimestrais, em conformidade com as normativas institucionais.

#### 3.4.1.2 Seleção dos conteúdos

A partir da análise do Plano de Ensino da disciplina de Educação Física, anteriormente descrita, foi possível identificar a forma como os conteúdos são distribuídos ao longo do ano letivo. Cabe destacar que, apesar de a ementa e os objetivos desse componente curricular contemplarem diversos elementos da Cultura Corporal de Movimento, o cronograma de aulas é dividido em um formato que privilegia o conteúdo esporte em detrimento dos demais conteúdos. Tal organização reflete uma tradição consolidada no contexto institucional, conforme evidenciado por Boaventura (2023), em estudo recente realizado no IFAM – *Campus Manaus Centro*. A autora aponta que essa predominância do esporte está enraizada em um modelo histórico de estruturação da disciplina, sustentado por uma lógica tecnicista. Nesse sentido, Boaventura (2023, p. 52) ressalta que “é muito forte a presença do esporte como base de ensino da EF na instituição e isso apresenta um paradoxo muito extremo entre o que está na proposta de ensino da EF e o que se ensina na escola”.

Diante desse cenário, consideramos essencial buscar alternativas que ampliem as práticas pedagógicas na disciplina de Educação Física, de modo a incluir, de forma mais efetiva, outras manifestações da Cultura Corporal de Movimento. Com base nessa compreensão e em consonância com a proposta de Intervenção Pedagógica delineada neste estudo, realizamos uma leitura criteriosa dos Planos de Ensino, com o propósito de identificar conteúdos que apresentassem relação direta, ou que pudessem ser articulados de maneira significativa, com a temática da saúde. Nesse processo, seguimos a orientação de Markham, Larmer e Ravitz (2008), segundo a qual, ao planejar uma intervenção por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), o professor deve se perguntar: “*o que você quer que seus alunos saibam e sejam capazes de fazer?*”. A partir dessa análise, foram selecionados os seguintes conteúdos para compor a intervenção pedagógica: *Educação Física, Saúde e Sociedade*; e *Corpo, bem-estar e beleza*.

#### 3.4.1.3 Planejamento de aulas introdutórias, escolha da Âncora, elaboração da Questão Motriz e Roteiros de Aprendizagem

Dando continuidade às etapas do pré-planejamento, elaboramos os planos de aula correspondentes ao conjunto de aulas introdutórias da intervenção pedagógica. Ao todo, foram organizados dois planos de aula. Essas aulas foram concebidas estrategicamente com o objetivo de fomentar o diálogo e a reflexão crítica acerca das práticas de Educação Física vinculadas à temática da saúde. Essa iniciativa mostrou-se especialmente relevante diante do diagnóstico prévio de que tais conteúdos não vinham sendo abordados nas aulas da disciplina, conforme já discutido ao longo deste estudo. Para a elaboração dos planos de aula, inspiramo-nos na dinâmica dos Três Momentos Pedagógicos, conforme proposta por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011). Dessa forma, os planos de aula foram estruturados com base nesses três momentos<sup>17</sup>: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

Na sequência do pré-planejamento, realizamos a definição da âncora do projeto, optando pela utilização de um vídeo como recurso inicial de sensibilização e contextualização. No que tange à formulação da questão motriz, seguimos as orientações propostas por Bender (2014, p. 61), segundo as quais “a questão motriz pode ser desenvolvida com antecedência pelo professor”, desde que seja formulada de maneira clara, tenha relevância para a vida dos estudantes, desperte interesse e motive o engajamento coletivo no desenvolvimento do projeto. Assim, a questão motriz que orientou o projeto foi: *“Quais atividades podem ser desenvolvidas nas aulas de Educação Física, de maneira a envolver outras práticas além das modalidades esportivas, capazes de contribuir para a melhoria da saúde e da qualidade de vida dos estudantes?”*.

Na etapa subsequente do pré-planejamento, foram elaborados seis Roteiros de Aprendizagem, os quais desempenharam um papel central na organização e condução das demais fases da Intervenção Pedagógica por meio da ABP. Alinhados à perspectiva de Markham, Larmer e Ravitz (2008), compreendemos que os roteiros constituem ferramentas fundamentais na dinâmica da ABP, pois oferecem aos professores um recurso sistematizador das etapas do projeto e, aos estudantes, uma orientação clara sobre as tarefas a serem executadas para a construção dos produtos finais, além de serem utilizados no processo de avaliação.

---

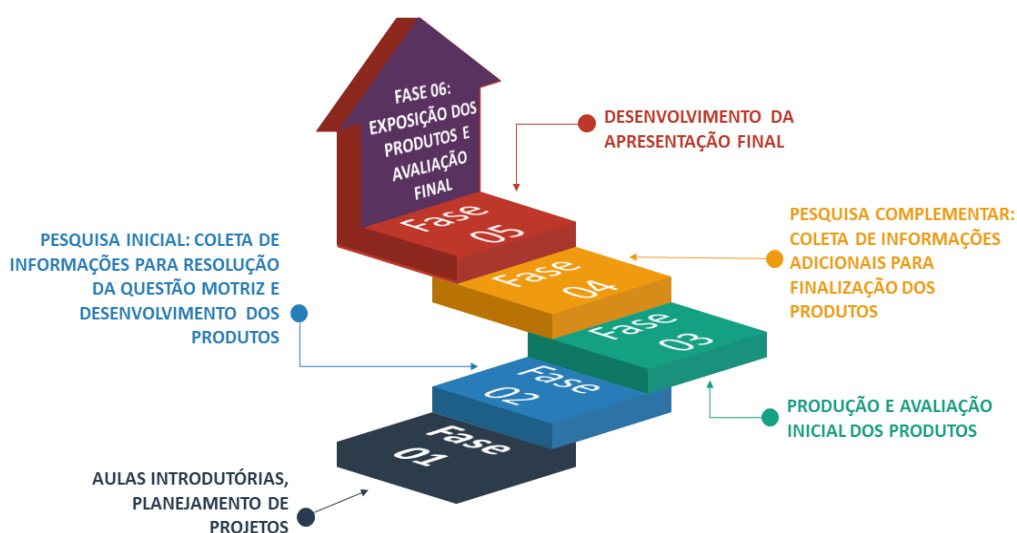
<sup>17</sup> Na Problematização inicial, apresentam-se questões referentes ao tema da aula para que os estudantes possam refletir e o professor possa conhecer o que eles pensam. Na organização do conhecimento, são apresentados os conhecimentos necessários para a compreensão do tema da aula. Por fim, a aplicação do conhecimento, destina-se a abordar o conhecimento incorporado pelos estudantes por meio de novas reflexões/práticas que possibilitem ao estudante perceber a importância da construção de conhecimentos.

Neste estudo, a elaboração dos roteiros seguiu as diretrizes metodológicas sugeridas por Farias (2019) e Melo (2022), estruturando-se a partir de três componentes principais: 1) um texto de apresentação, no qual o professor fornece orientações iniciais sobre a tarefa a ser realizada; 2) a explicitação dos objetivos de aprendizagem esperados; e 3) a descrição clara e objetiva das tarefas que os estudantes devem executar.

#### 3.4.1.4 Definição das fases da Intervenção Pedagógica por meio da ABP

Nesta etapa do pré-planejamento, adotamos as fases da ABP conforme a proposta de Bender (2014), realizando as adaptações necessárias para atender aos objetivos específicos deste estudo. A seguir, apresentamos detalhadamente essas fases, conforme ilustrado na Figura 10.

**Figura 10** - Fases da Intervenção Pedagógica baseada na ABP.



**Fonte:** Elaboração própria, adaptado de Bender (2014).

Conforme ilustrado na Figura 10, organizamos as fases da Intervenção Pedagógica com base na estrutura da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), conforme proposta por Bender (2014), realizando as adaptações necessárias para a realidade do contexto pesquisado. A possibilidade de readequação das fases da ABP é destacada pelo próprio autor, ao afirmar que “[...] etapas de ensino gerais não devem ser consideradas exemplos ‘rígidos’ de todos os projetos de ABP [...] em praticamente todas as formas de ensino, a flexibilidade é um ponto-chave para o ensino de ABP [...]” (Bender, 2014, p. 66).

Dessa forma, optamos por iniciar a intervenção com uma fase introdutória composta por duas aulas, nas quais foram desenvolvidos os conteúdos previamente

selecionados durante o pré-planejamento. As etapas subsequentes seguiram a estrutura preconizada por Bender (2014), com adaptações pontuais realizadas a partir dos feedbacks obtidos nas discussões com os estudantes ao longo da Intervenção Pedagógica, buscando promover maior coerência com as necessidades identificadas no processo.

Após a conclusão do planejamento e organização das fases da Intervenção Pedagógica fundamentada na ABP, prosseguimos com a fase de implementação da Pesquisa-ação, conforme detalhado na seção a seguir.

### 3.4.2 Etapa 2 – Implementação

A etapa de implementação da Pesquisa-ação, neste estudo, ocorreu de forma concomitante às fases da Intervenção Pedagógica desenvolvida por meio da metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), conforme detalhado anteriormente. Esse processo resultou, ao final da etapa de avaliação, na materialização do Produto Educacional originado nesta pesquisa. Assim, a implementação da intervenção pedagógica baseada na ABP, realizada junto à turma participante da pesquisa, configurou-se como a primeira aplicação do Produto Educacional, assumindo caráter experimental e aberto a ajustes conforme as demandas e os aprendizados decorrentes do processo de avaliação final.

Dessa forma, é importante ressaltar que esse processo está em consonância com o documento norteador do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET, 2023, p. 1), que destaca: “nesta primeira avaliação, compreende-se que o produto educacional se encontra em fase de construção, podendo sofrer modificações em virtude dos resultados da aplicação”. Adicionalmente, o documento orientador da Área 46 – Ensino (Brasil, 2019) enfatiza que o produto educacional deve ser aplicado em um contexto real de ensino, aspecto que foi plenamente contemplado nesta pesquisa durante a fase de implementação. A aplicação junto à turma participante possibilitou não apenas a validação inicial do produto, mas também a observação de seu funcionamento em condições reais. Isso favoreceu a identificação de potencialidades, limitações e possibilidades de aprimoramento, em consonância com a perspectiva de que o produto educacional deve se configurar como um recurso efetivo e aplicável à prática pedagógica.

Nesse contexto, consideramos que a etapa de implementação foi fundamental para que pudéssemos, em conjunto com os participantes, realizar os ajustes necessários na intervenção. Dessa forma, a natureza da Pesquisa-ação exigiu que nosso planejamento

inicial fosse revisto constantemente ao longo de todo o processo. Por exemplo, após as duas aulas introdutórias, identificamos que os estudantes ainda precisavam de mais discussões para que pudessem avançar na compreensão do conceito ampliado de saúde e, assim, iniciar a fase de planejamento dos projetos. Diante disso, elaboramos outros dois planos de aula, totalizando quatro aulas introdutórias. Uma roda de conversa final confirmou que a ampliação do conceito de saúde havia sido internalizada pelos estudantes, que passaram a ter uma percepção que abrange todos os determinantes sociais envolvidos no processo.

Na sequência da etapa de implementação, iniciamos a fase de introdução e planejamento de projetos, que transcorreu conforme o previsto, sem necessidade de alterações em relação ao planejamento inicial. Já na fase de pesquisa inicial, o planejamento contemplava apenas uma aula; contudo, os estudantes relataram que não conseguiriam concluir todas as tarefas previstas no roteiro de aprendizagem correspondente a essa etapa. Diante dessa demanda, foi necessário acrescentar mais uma aula, possibilitando que os estudantes concluíssem de forma adequada as atividades previstas.

Ao iniciarmos a fase de produção e avaliação inicial dos artefatos, que inicialmente previa duas aulas, constatamos, por meio da observação e também pelo *feedback* dos estudantes, a necessidade de readequação do tempo destinado a essa fase. Os estudantes relataram que as tarefas previstas no roteiro de aprendizagem, que incluíam a criação do protótipo do produto escolhido pelo grupo para responder à questão motriz e a realização da avaliação parcial, demandavam mais tempo para sua conclusão. Assim, o roteiro precisou ser ampliado para um total de quatro aulas. Do mesmo modo, o número de aulas da fase de pesquisa complementar também precisou ser ajustado de uma para duas aulas. Isso ocorreu após a constatação, ao término da primeira aula, de que as sugestões de alterações nos produtos feitas na etapa anterior ainda não haviam sido contempladas. Ressalta-se que a fase de pesquisa complementar desempenha papel essencial, pois permite que os grupos realizem os ajustes necessários em seus produtos antes de avançarem para a etapa seguinte.

Com os ajustes realizados, os estudantes avançaram para a fase de desenvolvimento da apresentação final da intervenção pedagógica. No planejamento inicial estavam previstas duas aulas para que os grupos organizassem a apresentação do produto criado, e não houve necessidade de alterações nessa etapa, visto que todos os grupos

conseguiram concluir as tarefas propostas no roteiro de aprendizagem dentro do tempo estipulado.

Por fim, na última fase da intervenção pedagógica, destinada à exposição dos produtos/artefatos criados pelos grupos ao longo do projeto e à avaliação final da proposta, o número de aulas previsto no planejamento inicial foi suficiente. Em virtude das alterações realizadas ao longo do percurso, o Quadro 14 apresenta o cronograma final da nossa proposta, detalhado com a distribuição do número de aulas de cada uma das fases da Intervenção Pedagógica, fundamentada na ABP.

**Quadro 14** - Cronograma de realização da Intervenção Pedagógica baseada na ABP.

FASES DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA BASEADA NA ABP	RECURSOS UTILIZADOS	Nº DE AULAS
FASE 01: AULAS INTRODUTÓRIAS	04 PLANOS DE AULA	04 AULAS
FASE 01: INTRODUÇÃO E PLANEJAMENTO	ROTEIRO 1	01 AULA
FASE 02: PESQUISA INICIAL	ROTEIRO 2	02 AULAS
FASE 03: PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO INICIAL DOS ARTEFATOS	ROTEIRO 3	04 AULAS
FASE 04: PESQUISA COMPLEMENTAR	ROTEIRO 4	02 AULA
FASE 05: DESENVOLVIMENTO DA APRESENTAÇÃO FINAL	ROTEIRO 5	02 AULAS
FASE 06: EXPOSIÇÃO DOS ARTEFATOS E AVALIAÇÃO FINAL	ROTEIRO 6	02 AULAS

**Fonte:** Elaboração própria (2025).

Assim, o sucesso dessa fase final, somado às adaptações nas etapas anteriores, ressalta a dinamicidade do processo de Pesquisa-ação. Nesse método, o ciclo de ação-reflexão-ação é repetido em cada fase, garantindo que as intervenções sejam continuamente ajustadas e aprimoradas.

### 3.4.3 Etapa 3 – Avaliação

No contexto da Pesquisa-ação, a etapa de avaliação está intrinsecamente vinculada à fase de implementação das ações planejadas, tornando-se, muitas vezes, sua dissociação praticamente imperceptível. Desse modo, ao longo de todas as fases da Intervenção Pedagógica desenvolvida por meio da ABP, foram realizados registros sistemáticos em diário de campo, rodas de conversa com os estudantes e, conforme previsto no Roteiro de Aprendizagem 06, a aplicação de um questionário avaliativo ao final da última fase da intervenção.

É importante destacar que a simultaneidade entre avaliação e implementação na Pesquisa-ação encontra respaldo em Reason (2006), ao afirmar que as questões práticas desse tipo de investigação são geralmente abordadas em ciclos de ação e reflexão, nos quais os resultados de cada ciclo, utilizados para contextualização do momento presente, são confrontados com os planos e intenções anteriormente definidos. Corroborando, Thiollent (2011) ressalta que, na Pesquisa-ação, a avaliação deve ocorrer de forma colaborativa entre pesquisador e participantes, buscando-se o confronto entre os objetivos estipulados na fase de planejamento e as ações efetivamente desenvolvidas na prática, permitindo identificar os nós críticos e propor readequações à intervenção.

Nessa perspectiva, tanto nas rodas de conversa realizadas ao final de cada fase da Intervenção Pedagógica, quanto nas proposições contidas nos Roteiros de Aprendizagem, os estudantes foram continuamente estimulados a refletir sobre o desenvolvimento do projeto. A etapa de avaliação, portanto, constituiu-se como um exercício permanente de análise e confrontação entre os objetivos planejados e os resultados obtidos, além da identificação de possíveis caminhos a serem seguidos nas etapas subsequentes.

Durante as fases de desenvolvimento da Intervenção Pedagógica por meio da ABP, foram feitas anotações reflexivas no diário de campo, no qual registramos nossas percepções acerca das observações realizadas, bem como falas dos estudantes, extraídas das transcrições dos registros em áudio durante as aulas. As rodas de conversa, realizadas ao término de cada fase, consolidaram-se como espaços significativos para a avaliação das ações em curso e para a construção coletiva do conhecimento entre o professor/pesquisador e os estudantes participantes.

### **3.5 Os procedimentos de coleta de dados**

Compreendemos que a escolha das técnicas e instrumentos são fundamentais para o pesquisador realizar suas análises e reflexões no decorrer de toda a pesquisa, estes devem ser analisados e contribuir para a investigação do fenômeno. Nesse sentido, os procedimentos de coleta de dados deste estudo envolveram as técnicas de observação participante, da roda de conversa e o questionário. Para isso, utilizamos os instrumentos de gravações em áudio e o diário de campo.

Optamos pela técnica de observação participante pois entendemos que ela se adequa ao método de pesquisa utilizado neste estudo, já que se trata de uma técnica em que o pesquisador se insere no contexto dos sujeitos observados, vivenciando e interagindo

com eles para entender seus comportamentos e significados. Essa imersão permite uma compreensão mais profunda e contextualizada da realidade estudada, indo além da simples observação externa, favorecendo um entendimento científico mais aprofundado (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009).

Em relação a Roda de conversa, optamos pela utilização dessa técnica já que, de acordo com Moura e Lima (2014, p. 101), a roda de conversa pode ser definida como “um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo”. Nesse sentido, compreendemos que essa técnica se adequou aos princípios da Pesquisa-ação e da Intervenção Pedagógica por meio da ABP, adotada neste estudo.

Assim, por meio dessa técnica, foi possível promover uma reflexão coletiva acerca dos percursos trilhados ao longo da intervenção pedagógica, possibilitando a análise da pertinência das ações desenvolvidas em relação à questão motriz do projeto, bem como o aprimoramento do desenvolvimento das tarefas e o fortalecimento do engajamento dos estudantes no processo de construção do produto final. No que se refere à utilização do questionário, é importante destacar que, em pesquisas qualitativas, esse instrumento pode ser empregado para a coleta de dados, assumindo, entretanto, uma abordagem distinta daquela utilizada em estudos quantitativos. Neste estudo, as questões propostas no questionário tiveram como objetivo captar as percepções dos participantes, sendo analisadas com foco interpretativo, “[...] dando relevo e conteúdo social às interpretações” (Thiollent, 2011, p. 75).

Para a construção do questionário aplicado, realizou-se uma adaptação do instrumento utilizado na pesquisa de Melo e Azevedo (2022), no qual os participantes avaliaram aspectos como a adequação dos roteiros e da questão motriz. Além disso, os respondentes indicaram se o tempo destinado à execução das etapas foi suficiente, se houve participação efetiva de todos os membros dos grupos, se os recursos disponibilizados foram adequados, se houve aprendizagem dos conteúdos propostos, se o *feedback* fornecido pelo professor/pesquisador foi satisfatório e se o projeto representou um desafio, manifestando concordância ou discordância com as afirmativas presentes no instrumento

### 3.6 Análise e interpretação dos dados

Os dados obtidos ao longo do estudo por meio da observação participante, rodas de conversa e do questionário, foram categorizados pela técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Optamos pela utilização desta técnica pois, nas pesquisas qualitativas, conforme o objeto de estudo, existe por parte do pesquisador a liberdade de escolha sobre o tipo de análise que irá desenvolver. A análise de conteúdo é definida por Bardin (2011) como “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (Bardin, 2011, p. 38).

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo é crucial em pesquisas qualitativas porque permite uma compreensão aprofundada e sistemática dos sentidos e significados presentes em textos, discursos e outros tipos de dados. Ela facilita a identificação de padrões, temas e mensagens implícitas, oferecendo insights valiosos para a interpretação de fenômenos sociais e culturais. Nesse sentido, compreendemos que a análise de conteúdo, quando aplicada de forma sistemática, contribui para o rigor e a objetividade da pesquisa qualitativa, garantindo que os resultados sejam baseados em evidências e não apenas em interpretações subjetivas

Nessa perspectiva, a condução da análise de conteúdo realizada neste estudo seguiu as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Na Figura 11, apresentamos a sistematização das fases da análise de conteúdo que adotamos neste estudo.

**Figura 11** - Sistematização da análise de conteúdo.



**Fonte:** Elaboração própria, adaptado de Bardin (2011).

De acordo com Bardin (2011), a primeira fase de **pré-análise** corresponde à organização e sistematização das ideias iniciais, buscando analisar o material coletado a fim de deixá-lo operacional. No presente estudo, a análise dos dados teve início com a leitura flutuante do material produzido ao longo das etapas da Pesquisa-ação. Essa fase envolveu o exame inicial do diário de campo, a leitura exploratória das transcrições das Rodas de Conversa e das respostas ao questionário aplicado no processo avaliativo. A leitura flutuante teve como objetivo proporcionar uma visão geral do conteúdo, possibilitando a identificação de elementos relevantes que orientassem as etapas subsequentes da análise.

Na sequência, foi realizada uma leitura mais criteriosa e detalhada dos dados, com o intuito de captar aspectos que, porventura, não haviam sido percebidos anteriormente, buscando estabelecer relações com os objetivos da pesquisa. A partir dessa leitura aprofundada, iniciou-se o processo de seleção de trechos e elaboração de comentários preliminares que subsidiaram as discussões. Nesse estágio, o material passou a ser manipulado de maneira sistemática e exaustiva, a fim de extrair o máximo de informações possíveis. Foi a partir dessa imersão analítica que emergiram os primeiros temas recorrentes, os quais passaram a compor o *corpus* da pesquisa, conforme conceituado por Bardin (2011). Na fase de **exploração do material**, busca-se compreender o significado dado pelos envolvidos no estudo ao *corpus* da pesquisa. Dessa forma, contempla a verificação de ideias repetidas, a enumeração de situações que aparecem mais de uma vez ou mesmo aquelas que são completamente ausentes, apresentando categorias que são comuns e as díspares. Segundo Bardin (2011), é nessa fase que surgem as categorias. Nesse contexto, optamos pela abordagem da análise por categorias que, de acordo com Bardin (2011), tem como objetivo proporcionar, por meio de uma síntese, uma representação condensada dos dados brutos. Dessa forma, procedemos com a análise categorial temática, onde as categorias foram configuradas por meio de um processo de classificação de elementos com características semelhantes, possibilitando seu agrupamento.

Cabe destacar que, embora tenhamos escolhido utilizar a de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), considerando os objetivos propostos neste estudo, não adotamos de forma estrita todas as diretrizes metodológicas. Nessa perspectiva, Bardin (2011) ressalta que a análise de conteúdo não se submete a um modelo pré-determinado, exato e inflexível, podendo ser aplicada para fazer inferências a partir de dados

qualitativos. Assim, concordamos com Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 88) que nas pesquisas qualitativas “o caminho a ser seguido pelo pesquisador vai depender dos propósitos da pesquisa, do objeto de estudo, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica por ele adotada”.

Na fase de **tratamento dos resultados** ocorre a inferência e interpretação, sendo essencial que o pesquisador, fundamentado nos dados organizados nas fases anteriores, busque torná-los significativos e válidos e, para tanto, deve se apoiar ao referencial teórico, buscando embasar suas análises. As interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados (Bardin, 2011). Nessa fase, realizamos a análise das categorias temáticas criadas com base em nossas inferências e interpretações, relacionando nossos achados com os objetivos da pesquisa, além de estabelecer uma análise comparativa com o referencial teórico utilizado em nosso estudo. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo varia entre dois pólos, do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade e provoca a atração pelo escondido e o não aparente retido por qualquer mensagem. Neste contexto, seguimos as fases propostas por ela no decurso desta pesquisa já que nos possibilitou uma riqueza de interpretações e inferências, favorecendo uma construção analítica condizente com a complexidade da problemática apresentada em nossa proposta e que serão apresentadas no próximo capítulo.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos a partir da análise dos dados construídos ao longo da Pesquisa-ação desenvolvida neste estudo. A interpretação e a representação desses dados foram realizadas por meio de gráficos, tabelas, trechos das falas dos participantes e registros do pesquisador, os quais possibilitaram articular a experiência vivenciada com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa. Para fins de organização e identificação dos relatos dos participantes e do pesquisador, foram atribuídos códigos específicos aos participantes e ao pesquisador, conforme descrito no Quadro 15.

**Quadro 15** - Códigos utilizados para identificação.<sup>18</sup>

TÉCNICA E/OU INSTRUMENTO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO	CÓDIGO PARA IDENTIFICAÇÃO
RODAS DE CONVERSA	TRANSCRIÇÃO DAS FALAS DOS PARTICIPANTES	RC
DIÁRIO DE CAMPO	ANOTAÇÕES REALIZADAS PELO PESQUISADOR	DC

**Fonte:** Elaboração própria (2025).

As categorias emergentes, construídas a partir das inferências, interpretações e reflexões realizadas durante a análise dos dados, evidenciam em que aspectos uma Intervenção Pedagógica voltada ao ensino da temática saúde nas aulas de Educação Física do Ensino Médio Integrado à EPT, fundamentada na ABP, contribui para a superação da prática estritamente esportivista e favorece o processo de Formação Humana Integral dos estudantes, são elas: 1) Da proposta à prática: a implementação da Intervenção Pedagógica pela ABP; 2) Vivências e significados: a percepção dos estudantes sobre a proposta de Intervenção Pedagógica pela ABP; 3) Para além da quadra: possibilidades para superar o esportivismo por meio da Intervenção Pedagógica e 4) Contribuições da Intervenção Pedagógica para o ensino da temática saúde e o processo de Formação Humana Integral.

A definição dessas categorias permitiu organizar e sistematizar os achados da pesquisa de modo a evidenciar os avanços, os desafios e as ressignificações ocorridas ao longo do processo investigativo. Cada categoria contempla dimensões específicas do percurso formativo vivenciado, possibilitando compreender como a proposta de

<sup>18</sup> Ao longo do texto, sempre que nos referirmos aos relatos dos participantes do estudo utilizaremos os códigos referentes a técnica e/ou instrumento, seguido de um número que está relacionado a ordem de organização. Exemplo: RC1 (Roda de Conversa ao final da fase 1 da intervenção); DC1 (anotações realizadas ao final da aula 1 da Intervenção). Para identificação dos participantes, a fim de preservar sua identidade, utilizaremos o código A (número) para identificar os alunos e o código P para identificar o pesquisador. Exemplo: A3-RC1 (fala do aluno 3 realizada na Roda de Conversa 1); P-DC1 (anotações do pesquisador no Diário de campo 1).

Intervenção Pedagógica fundamentada na ABP repercutiu na prática pedagógica, na participação estudantil e na construção de novos sentidos para o ensino da saúde nas aulas de Educação Física. Assim, a análise não se restringe à descrição do que foi realizado, mas busca interpretar criticamente os elementos emergentes, estabelecendo interlocução com os referenciais teóricos adotados e com o contexto concreto em que a pesquisa se desenvolveu.

#### **4.1 Da proposta à prática: a implementação da Intervenção Pedagógica pela ABP**

##### 4.1.1 Fase 01 – Aulas introdutórias e Planejamento de Projetos

A primeira fase da Intervenção Pedagógica fundamentada na ABP, teve início com quatro aulas introdutórias planejadas para contextualizar e sensibilizar os estudantes em relação à temática central: saúde. Os conteúdos dessas aulas foram organizados com base no plano de ensino da disciplina e articulados com os princípios da Formação Humana Integral. Na aula inaugural, foi apresentada a proposta do projeto para turma participante. Desde o início, observou-se um engajamento expressivo por parte dos estudantes, que demonstraram curiosidade e entusiasmo diante da possibilidade de participar de uma prática diferente da abordagem tradicional, centrada exclusivamente nas modalidades esportivas.

Ah, professor, até que enfim uma aula de Educação Física que não é só jogar bola, né? (A28-DC1).

Gostei da ideia, parece que vai ser mais legal do que só ficar na quadra jogando [...] dá pra aprender outras coisas que a gente nem pensa que tem a ver com saúde (A12-DC1).

Eu nunca fiz aula de Educação Física desse jeito, professor, “mais” acho que vai interessante (A3-DC1).

Iniciamos a aula com uma problematização inicial com perguntas provocativas como: *"O que é saúde pra vocês?"*, *"Será que todo mundo tem as mesmas chances de ser saudável?"* e *"Como as aulas de Educação Física ajudam na saúde de vocês?"*. As respostas revelaram concepções distintas e, em sua maioria, alinhadas à visão biomédica de saúde, restrita à ausência de doenças e ao desempenho físico.

Eu acho que saúde é, tipo, não ter nenhum problema, nem doença. Eu mesmo me acho super saudável, faço atividade física, como até bem, professor. Lógico que nem todo dia dá pra se alimentar bem, mas no geral saúde pra mim é isso (A2-DC1).

Na minha opinião pra ter saúde a gente tem que se exercitar, cuidar do peso, não ser sedentário. Se a pessoa for sedentária já indica que mais cedo ou mais tarde vai ficar doente. [...] eu não concordo com essa história de que a pessoa não consegue emagrecer, pra mim é desculpa, basta apenas a gente querer mudar (A7-DC1).

A Educação Física nos ajuda nos exercícios né, professor? nas aulas de ginástica, nos treinamentos pro JIFAM, acho que tudo isso ajuda a manter a gente saudável (A26-DC1).

A escolha por iniciar a intervenção com perguntas-problema foi fundamental para a escuta sensível dos estudantes, que manifestaram, de início, compreensões centradas na aptidão física, no autocontrole alimentar e na estética corporal, todos elementos fortemente associados à uma lógica reducionista, que associa saúde a responsabilidade estritamente individual e a práticas de autocontenção e desempenho (Bracht, 2013; Devide *et al.*, 2005; Oliveira, 2022). Como destaca Minayo (1992), essa concepção reduz à saúde à ausência de doenças e negligencia os determinantes sociais, econômicos e ambientais que condicionam o bem-estar das populações. Essa perspectiva reducionista, ao culpabilizar o sujeito por sua condição de saúde, escamoteia as desigualdades estruturais e produz narrativas de fracasso individual frente a problemas coletivos.

Dessa forma, com base nessa escuta prévia, iniciamos um processo de ressignificação conceitual. Por meio de uma apresentação dialogada, discutimos diferentes concepções de saúde, com ênfase na perspectiva ampliada (Minayo, 1992; Bracht, 2019; Oliveira, 2022). Utilizamos recursos visuais (Figura 12), como imagens contrastantes de realidades sociais diversas, para ilustrar a influência de fatores como renda, moradia, acesso a políticas públicas e condições ambientais sobre a saúde dos indivíduos. A partir desse diálogo, foram também apresentados os conceitos de atividade física e exercício físico, discutindo suas especificidades e a importância de não os reduzir ao rendimento corporal.

Nesse contexto, introduzimos o Modelo dos Determinantes Sociais da Saúde de Dahlgren e Whitehead (1991). A proposta foi mapear, com os estudantes, os diferentes níveis de influência sobre a saúde: desde os fatores individuais (como idade, sexo e fatores hereditários), até os aspectos mais amplos e estruturais, como condições de trabalho, acesso à educação e políticas públicas. A discussão permitiu desconstruir a ideia de que a saúde depende unicamente de escolhas pessoais.

Figura 12 - Slides da Primeira aula introdutória.

**PARA REFLETIR!**



**ESSAS CRIANÇAS TÊM POSSIBILIDADE DE TER UMA VIDÁ SAUDÁVEL?**

**ESSAS CRIANÇAS POSSUEM A MESMA SAÚDE DAS CRIANÇAS DA IMAGEM ANTERIOR?**

**FATORES SOCIAIS QUE INFLUÊNCIAM A SAÚDE**



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao final da aula, retomamos o debate inicial e instigamos os estudantes a refletirem sobre suas próprias vivências e as relações entre o que foi discutido e suas realidades. Esse momento foi essencial para ampliar a compreensão sobre a complexidade da temática saúde, promovendo o primeiro movimento de deslocamento de uma visão simplista para uma concepção crítica e socialmente situada.

[...] fiquei pensando, professor, como que aquelas crianças no lixão vão ter saúde no meio daquela nojeira. Então tipo, não é só querer ser saudável, né? Se a pessoa mora num lugar cheio de lixo, sem esgoto, sem água tratada, como é que vai ser saudável? (A5-DC1).

O que me chamou atenção foi que geralmente a gente pensa que pra ter saúde é só fazer exercício e cuidar da alimentação, né? Mas, tipo, tem essas outras coisas como as condições de vida da pessoa, se tem um bom emprego pra poder se alimentar bem, se o lugar onde mora tem saneamento básico, se tem locais destinados para fazer atividade física [...] lá parque 10 tem o CSU, mas minha mãe nem me deixa ir porque tem medo da violência, já teve vizinho que foi assaltado, então tem que pagar academia, mas e quem não tem condições, né (A30-DC1).

Agora faz sentido quando falam que saúde é também política, né? Lá no cidade nova, os políticos só vão na época da política mesmo, mas nunca resolvem os problemas do bairro. Quando chove, o senhor tem que ver, lá perto de casa muita casa “vai pro fundo”, pessoal fica doente do estômago, dá diarreia essas coisas e a UBS só tem um médico, aí fica difícil, porque sem isso, não tem como melhorar (A16-DC1).

A abordagem adotada na intervenção, ao buscar a ressignificação conceitual por meio do diálogo, da problematização e da exposição a múltiplas realidades sociais, está profundamente ancorada nos pressupostos da Formação Humana Integral. Essa concepção implica a superação da fragmentação dos saberes e a articulação entre as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da vida cotidiana, buscando uma formação omnilateral dos sujeitos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Ao trabalhar o conceito de saúde como expressão de múltiplas determinações, os estudantes foram provocados a refletir criticamente sobre suas realidades e a perceber que o acesso a condições de vida dignas, como moradia, saneamento, alimentação e políticas públicas são fundamentais para se falar em promoção da saúde.

Nesse contexto, a reflexão do estudante A5 evidencia o início de uma ruptura com a perspectiva individualizante da saúde ao questionar as reais possibilidades de cuidado e bem-estar em contextos marcados pela precariedade, como os lixões. A fala também revela o reconhecimento de que a saúde não depende unicamente da vontade ou escolha pessoal, mas é condicionada por fatores estruturais como saneamento, moradia e acesso a serviços básicos. De forma complementar, a fala dos estudantes A30 e A16 demonstram uma percepção política da saúde, ao conectar a negligência do poder público com as condições de vida no bairro onde reside. Os estudantes também apontam para a relação entre políticas públicas, infraestrutura urbana e saúde coletiva, reforçando a importância da atuação do Estado na garantia de direitos básicos.

Os relatos dos discentes ao final dessa etapa evidenciam que, quando oportunizados espaços de escuta, reflexão e contextualização, os estudantes são plenamente capazes de romper com discursos simplistas e engendrar compreensões mais complexas sobre o corpo, o movimento e a saúde. Como destacam Mattos e Neira (2008), uma Educação Física escolar comprometida com a crítica social precisa promover a compreensão de como se constrói a saúde em cada realidade vivida, reconhecendo os determinantes sociais e tensionando os discursos dominantes que os ocultam. Além disso, ao introduzir o modelo dos determinantes sociais da saúde de Dahlgren e Whitehead (1991), a proposta

estabeleceu uma articulação importante com o campo da saúde coletiva, aproximando a Educação Física dos debates contemporâneos sobre justiça social e equidade. Essa estratégia dialoga diretamente com o que defendem Corrêa e Lima (2023), ao argumentarem que as práticas pedagógicas da Educação Física no Ensino Médio Integrado devem estabelecer vínculos concretos com a realidade dos estudantes, valorizando seus saberes prévios e promovendo processos de aprendizagem significativos.

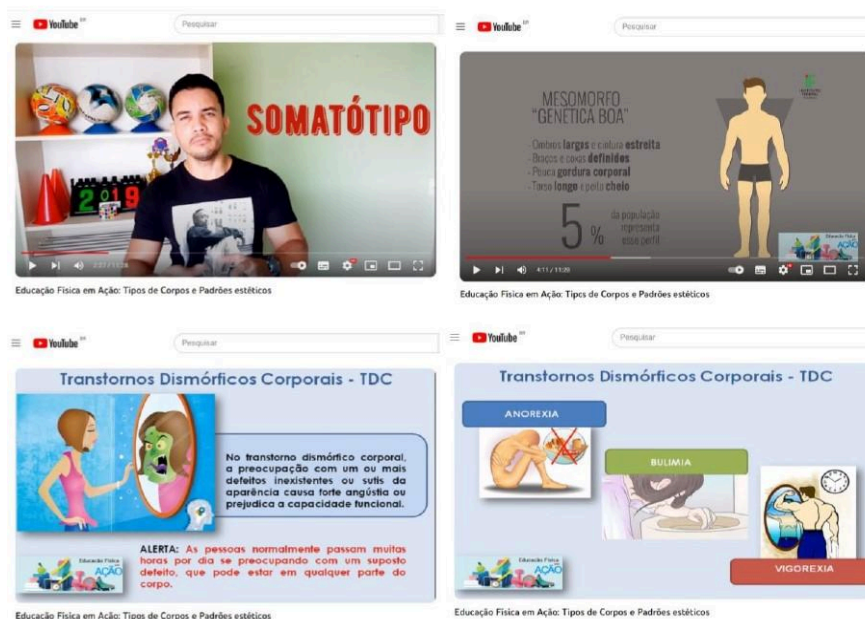
É importante destacar que, ao promover o deslocamento do foco tradicional das aulas de Educação Física no contexto pesquisado, centradas exclusivamente no esporte e no rendimento físico, para uma abordagem crítica e dialógica da saúde, a intervenção posiciona-se em consonância com os princípios das abordagens Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992) e Crítico-Emancipatória (Kunz, 1994), assumindo o desafio de problematizar a realidade vivida pelos estudantes e promover a construção coletiva de saberes contextualizados. Nesse sentido, essa aula introdutória marcou o início de um processo dialógico e investigativo, no qual os estudantes passaram a ser compreendidos como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, conforme propõe a ABP (Bender, 2014). O entusiasmo inicial e as reflexões realizadas aliado à possibilidade de se verem como parte do problema e da solução, foi um indicativo promissor do potencial da intervenção para promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A segunda aula da Intervenção Pedagógica teve como objetivo central fomentar reflexões críticas acerca da percepção do corpo no contexto contemporâneo e suas interfaces com a saúde. Para isso, iniciamos com uma problematização inicial envolvendo algumas questões: “*Qual a primeira palavra que vem à sua mente quando falamos em corpo?*”, “*Você acha que um corpo bonito é, necessariamente, saudável?*” e “*As redes sociais e a televisão impõem um padrão de beleza corporal?*”. As questões propostas serviram como ponto de partida para mobilizar os saberes prévios dos estudantes e estimular um olhar crítico diante das imagens corporais amplamente veiculadas pelos meios midiáticos. Ainda na parte inicial, os estudantes foram questionados sobre o seu conhecimento a respeito de distúrbios alimentares e fenômenos relacionados à imagem corporal, como anorexia, bulimia, vigorexia, corpolatria e somatotipologia.

As manifestações dos estudantes revelaram certa familiaridade com os termos, embora, em muitos casos, associadas a definições simplificadas ou distorcidas. Após esse momento, foi realizada uma exposição dialogada dos conceitos, articulando-os com os

temas da saúde, da influência midiática e da lógica do consumo na sociedade contemporânea. Na sequência, a exibição de um vídeo (Figura 13) que abordava transtornos alimentares e a obsessão por padrões estéticos funcionou como catalisador de reflexões mais aprofundadas sobre a busca incessante por corpos idealizados.

**Figura 13** - Vídeo sobre bulimia, anorexia, vigorexia e somatotipologia.



**Fonte:** Canal Educação Física em Ação no Youtube (2023).<sup>19</sup>

O conteúdo audiovisual provocou intensas reações entre os estudantes, despertando sentimentos de identificação, surpresa e crítica. Um dos estudantes, por exemplo, relatou:

Eu já vi gente no “insta” que nem parece de verdade. A pessoa malha tipo o dia inteiro e ainda usa filtro, aí quem vê acha que tem que ser igual. Isso deixa muita gente mal, tipo, inseguro mesmo” (A3-DC2).

Outro estudante comentou:

Acho que esses padrões aí são impossíveis de alcançar. Tem menina que conheço que já deixou de comer pra tentar emagrecer, fazendo essas dietas malucas do Tik Tok. Isso mexe com a cabeça, a gente fica se comparando toda hora (A11-DC2).

Essas falas revelam como os discursos hegemônicos sobre o corpo, propagados pelas redes sociais e pela mídia, impactam diretamente a saúde mental e emocional dos adolescentes, gerando sentimentos de inadequação, baixa autoestima e comportamentos

<sup>19</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=nlzcYVrSXv0>

prejudiciais à saúde. Conforme aponta Bracht (2019), o corpo deve ser compreendido como uma construção social e cultural, e não apenas como um organismo biológico. Essa compreensão permite deslocar o olhar do desempenho físico para a reflexão sobre os sentidos e significados atribuídos ao corpo na sociedade, especialmente sob o crivo de padrões estéticos inatingíveis propagados por discursos midiáticos.

Nesse sentido, o fato dos estudantes relatarem experiências pessoais e perceberem a influência negativa das redes sociais na construção de sua autoimagem demonstra que o espaço da aula foi configurado como um ambiente de escuta, acolhimento e diálogo. Durante a discussão coletiva, os estudantes demonstraram compreender que a ideia de um “corpo ideal” é uma construção social que atende a interesses de mercado e reforça desigualdades. Um aluno destacou:

“O problema é que vendem esse corpo perfeito como se fosse saúde, mas às vezes é só aparência mesmo. Tem gente que parece forte, mas tá mal da cabeça” (A7-DC2).

Nesse sentido, procuramos desconstruir a noção reducionista do corpo enquanto objeto meramente biológico ou estético, apontando para sua dimensão simbólica, cultural, histórica e política. A abordagem visou, sobretudo, ampliar o entendimento dos estudantes sobre a saúde como um conceito multidimensional, conforme orienta a perspectiva crítica da Educação Física (Bagnara; Boscatto, 2022). Corroborando, Martins e Nogueira (2021) propõem a tematização do “Corpo Consciente” ancorada na pedagogia freireana, incluindo como objetos de estudo a influência da mídia e das redes sociais e os distúrbios da imagem corporal. Ao assumir essa orientação freireana (dialogicidade, colaboração, saberes-parceiros), a aula transforma a comparação nociva em investigação crítica e cuidado de si e do outro, deslocando o foco do desempenho para os sentidos e significados sociais que constituem o corpo. Assim como evidenciado nos relatos dos estudantes desta pesquisa, os autores mostram que a discussão sobre os impactos das redes sociais mobiliza os jovens e favorece reflexões sobre insegurança, comparação e sofrimento psíquico, deslocando o foco do corpo como aparência para sua compreensão ética, cultural e política.

Essa perspectiva crítica se fortalece ainda mais quando, como propõem os autores, são incorporadas discussões sobre distúrbios da imagem corporal (como anorexia, bulimia e vigorexia) e até mesmo questões emergentes trazidas pelos próprios estudantes, como a automutilação, evidenciando que o currículo pode (e deve) emergir das vivências reais dos jovens (Martins; Nogueira, 2021). Nessa direção, Maldonado (2022) enfatiza que as

práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Educação Física que buscam ampliar o debate sobre saúde e corpo, para além de seus determinantes biológicos, têm promovido discussões com os estudantes sobre questões como os padrões estéticos, as concepções ampliadas de saúde e qualidade de vida, bem como a diversidade cultural expressa nos diferentes corpos.

Nesse contexto, o autor argumenta que práticas como as desenvolvidas neste estudo, favorecem a construção de uma compreensão crítica, sistêmica e dinâmica dessas temáticas, permitindo aos estudantes refletirem sobre os múltiplos sentidos que atravessam o corpo e a saúde no contexto social em que estão inseridos. Assim, ao introduzir conceitos como anorexia, bulimia, vigorexia, corpolatria e somatotipologia, a aula permitiu aos estudantes refletir sobre o corpo como campo de disputa simbólica, onde os sujeitos são constantemente pressionados a corresponder a modelos normativos de beleza. Dessa forma, reforçamos a ideia de que não se pode pensar em saúde sem considerar as condições materiais e simbólicas que estruturam o cotidiano dos estudantes, como as vivências com os corpos idealizados e a busca por pertencimento.

Na parte final da aula, os estudantes foram organizados em quatro grupos e orientados a realizar uma pesquisa investigativa sobre os padrões de beleza disseminados na sociedade contemporânea e seus impactos sobre a saúde. A proposta incluiu a escolha autônoma do formato de apresentação dos resultados, que poderiam ocorrer por meio de cartazes, *slides*, *banners* ou outro recurso visual, valorizando a criatividade, o trabalho colaborativo e a construção coletiva do conhecimento. Essa atividade marcou o início de um processo investigativo mais aprofundado dentro da intervenção, em que os estudantes se tornaram protagonistas da aprendizagem ao levantar, analisar e socializar informações relevantes. Assim, essa etapa contribuiu significativamente para a resignificação das práticas pedagógicas da Educação Física, ao problematizar criticamente o corpo para além dos modelos normativos e reforçar os vínculos entre a disciplina, a saúde e a Formação Humana Integral.

Em sequência, a terceira aula teve como foco principal a socialização das pesquisas realizadas pelos grupos acerca dos padrões estéticos e de beleza impostos pela sociedade contemporânea, e suas repercussões sobre a saúde dos indivíduos. Os grupos optaram, majoritariamente, por organizar suas apresentações por meio de *slides*, evidenciando aspectos como a influência da mídia, o papel das redes sociais, e os impactos de determinados comportamentos estéticos sobre a saúde física e mental dos sujeitos. As

apresentações demonstraram um bom nível de envolvimento e criticidade por parte dos estudantes, que relacionaram os conteúdos teóricos discutidos na aula anterior com dados coletados em *sites*, reportagens, vídeos e relatos pessoais.

Após a exposição dos grupos, conduzimos uma discussão com o objetivo de aprofundar o debate e explorar as percepções dos estudantes sobre os temas tratados. A discussão foi guiada por perguntas provocadoras, tais como: *Você se sente satisfeito/a com a sua imagem corporal? Já adotou estratégias para modificar seu corpo com base em recomendações vistas nas redes sociais ou na televisão? Essas estratégias têm como foco principal a saúde ou a estética? Já praticou jejum prolongado, consumiu medicamentos sem prescrição, seguiu dietas da internet ou praticou exercícios físicos intensos sem orientação?*

As falas dos estudantes revelaram a forte presença da influência midiática sobre a construção da autoimagem e a adoção de comportamentos, muitas vezes, nocivos à saúde:

Eu já tentei parar de comer pão porque vi uma blogueira falando que incha muito, minha mãe brigou comigo porque não era pra eu fazer dieta sem falar com ninguém, mas eu pensei assim, ela fez e tá dando certo, comigo vai dar certo também, né? (A8-DC3).

A gente vê tanto corpo perfeito no Instagram que, tipo, parece que ser normal é estar errado. Eu fico me comparando toda hora, aí acabo achando que tem sempre alguma coisa errada comigo (A12-DC3).

[...] eu achava que malhar até doer era o certo, igual os treinos que vejo no insta e no tiktok dos caras que treinam pesado, se não doer, não tá funcionando, sabe? Mas agora tô vendo que isso pode mais atrapalhar do que ajudar (A9-DC3).

Esses relatos demonstram que os estudantes estão sujeitos a pressões sociais intensas relacionadas à estética corporal e que tais pressões podem levá-los a adotar condutas inadequadas, arriscadas e incompatíveis com a promoção da saúde. A naturalização de práticas reducionistas de saúde revela o quanto os discursos sobre “vida saudável” foram cooptados por uma lógica de consumo e performance que, como analisado por Palma (2000), transforma a saúde em mercadoria e desloca a responsabilidade social para o indivíduo. As experiências compartilhadas pelos estudantes, como o incômodo com a própria imagem e a autocomparação constante com os padrões de beleza midiáticos, revelam a dimensão simbólica do corpo como espaço de dominação e controle. Essa percepção está alinhada à crítica realizada por autores como Maldonado

(2022) e Oliveira (2022), que defendem a necessidade de desnaturalizar o discurso biomédico e individualizante da saúde, propondo uma abordagem que inclua os impactos da cultura, das mídias e das desigualdades sociais na construção das práticas corporais.

Nessa perspectiva, o espaço da aula e o diálogo estabelecido durante o momento de discussão coletiva permitiram que os estudantes refletissem criticamente sobre esses comportamentos, mobilizando saberes que contribuem para a formação de uma consciência crítica e autônoma em relação aos cuidados com o corpo e a saúde. Assim, a atividade assumiu um papel formativo ao possibilitar a desconstrução de padrões idealizados e reforçar a importância de uma abordagem ampliada da saúde, conforme propõe Oliveira (2022).

A análise das falas dos estudantes evidencia, também, a internalização precoce de discursos normativos sobre o corpo, amplamente disseminados pelos meios de comunicação e pelas redes sociais. Esse fenômeno confirma a necessidade de a Educação Física escolar ultrapassar os limites da prática meramente esportivista e biologicista, assumindo um papel formativo mais amplo, que contemple também os aspectos socioculturais, simbólicos e subjetivos do corpo (Castellani Filho, 1988; Betti, 1991). Ao propor atividades investigativas e reflexivas como as desenvolvidas na Intervenção Pedagógica por meio da ABP, rompe-se com a lógica tradicional centrada na repetição técnica de gestos motores, abrindo espaço para um debate crítico sobre os sentidos atribuídos ao corpo e à saúde no contexto contemporâneo.

Em consonância com o que propõe a Educação em Saúde de perspectiva crítica (Oliveira; Martins; Bracht, 2015b), as falas revelam a importância de contextualizar as práticas pedagógicas a partir da realidade concreta dos estudantes, abordando temas como o sofrimento psíquico gerado pela pressão estética, os riscos de práticas corporais e alimentares desinformadas, e a necessidade de políticas públicas que garantam acesso a uma vida saudável. Nesse cenário, compreendemos que a Educação Física passa a ser um campo pedagógico potente para contribuir com o desenvolvimento da Formação Humana Integral, pois promove o diálogo sobre temas sensíveis e a valorização da diversidade de corpos, saberes e experiências.

Ao final da aula, solicitamos aos estudantes que verificassem o Guia Alimentar para a População Brasileira e Guia de Atividade Física para a População Brasileira, disponibilizados na turma virtual no sistema SIGA-A do IFAM, visando prepará-los para os conteúdos que seriam trabalhados na aula seguinte. Os materiais foram.

**Figura 14** - Materiais disponibilizados para leitura.



**Fonte:** Ministério da Saúde (2023).<sup>20</sup>

A quarta aula introdutória teve como objetivo aprofundar a compreensão dos estudantes sobre a relação entre alimentação, saúde e prática de atividades físicas, especialmente à luz dos documentos oficiais de orientação do Ministério da Saúde. A aula iniciou-se com uma breve retomada da atividade proposta na aula anterior, em que os estudantes foram orientados a realizar a leitura prévia do Guia Alimentar para a População Brasileira (2014) e do Guia de Atividade Física para a População Brasileira (2021), ambos disponibilizados no ambiente virtual da turma, no SIGAA do IFAM.

Durante o momento inicial, foram feitas perguntas aos estudantes com o objetivo de identificar se haviam acessado os materiais e quais reflexões emergiram a partir da leitura. Apesar de nem todos terem lido integralmente os documentos, a discussão que se seguiu revelou um grande interesse pela temática da alimentação, sobretudo no que diz respeito à busca por ganho de massa muscular, emagrecimento e alimentação saudável em contextos de vulnerabilidade econômica. Foram levantadas diversas questões pelos próprios estudantes, como:

20

[https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/publicacoes-para-promocao-a-saude/guia\\_alimentar\\_populacao\\_brasileira\\_2ed.pdf/view](https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/publicacoes-para-promocao-a-saude/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf/view)

<https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/ecv/publicacoes/guia-de-atividade-fisica-para-populacao-brasileira/view>

Professor, é verdade que ovo e peito de frango com batata doce ajuda a crescer o músculo? Meu irmão vive comendo essas coisas e tenta fazer eu comer também para ganhar massa, por isso queria saber se funciona mesmo (A15-DC4).

Eu queria saber como posso continuar comendo chocolate e ainda assim emagrecer, porque já vi umas postagens no insta de umas nutricionistas falando que a gente pode comer chocolate, sem problemas (A8-DC4).

[...] Eu até queria me alimentar bem, professor, mas lá em casa não tem muita opção de comida saudável, meus pais gostam muito de pedir lanche a noite e nos finais de semana, então é complicado porque ou como isso ou fico com fome, né (A2-DC4).

Professor, como o corpo transforma o que a gente come em energia? (A31-DC4).

Essas inquietações demonstram não apenas a relevância do tema saúde para o cotidiano dos estudantes, mas também a necessidade de abordá-lo com base em uma perspectiva crítica e ampliada. Nesse sentido, os relatos dos estudantes revelam um terreno fértil para a construção de saberes que superam o senso comum e desconstruem mitos naturalizados sobre alimentação e saúde. Como aponta Oliveira (2022), quando a saúde é tratada apenas sob uma lógica causal entre exercício físico e bem-estar, perde-se a possibilidade de problematizar os múltiplos determinantes sociais que incidem sobre a saúde dos sujeitos. As falas dos estudantes, que vão desde dúvidas sobre dietas populares à exposição de suas condições socioeconômicas, ilustram bem essa complexidade. Não se trata, portanto, de um déficit individual de conhecimento, mas da necessidade de uma mediação pedagógica que possibilite a leitura crítica das condições objetivas de vida e o enfrentamento das desigualdades.

Assim, compreendemos que esses espaços de escuta e reflexão com os estudantes foram extremamente importantes para construção de conhecimentos relacionados à temática saúde. Em seguida, realizamos uma exposição dialogada sobre os principais conceitos relacionados à alimentação saudável, tendo como eixo norteador o Guia Alimentar para a População Brasileira (2014). Foram destacadas as categorias de alimentos segundo o grau de processamento, alimentos *in natura*, minimamente processados, processados e discutidas as consequências do consumo excessivo de produtos ultraprocessados para a saúde. Também foram abordadas as funções e fontes dos macronutrientes (proteínas, carboidratos e lipídios), buscando relacioná-las às práticas corporais e às necessidades nutricionais dos estudantes.

Na sequência, o Guia de Atividade Física para a População Brasileira (2021) foi apresentado, com ênfase nas recomendações voltadas ao público adolescente e ao papel da

escola, em especial da Educação Física, na promoção de hábitos saudáveis, cidadania e qualidade de vida. Os estudantes foram provocados a refletir sobre como a escola pode contribuir para a promoção da saúde por meio da informação crítica e da valorização de práticas alimentares mais conscientes. Como forma de aprofundar a discussão, foram exibidos trechos de dois vídeos educativos (Figura 15): o primeiro tratava do uso de suplementos alimentares entre adolescentes, e o segundo abordava estratégias alimentares para praticantes de atividades físicas.

**Figura 15** - Vídeos utilizados na quarta aula introdutória.



**Fonte:** Canal Educação Física em Ação (2023).<sup>21</sup>

Na parte final da aula, foi realizada uma dinâmica em grupos, em que os estudantes receberam envelopes contendo imagens de alimentos variados. Cada grupo deveria identificar os alimentos, apontar suas principais propriedades nutricionais, relatar se já haviam consumido esses alimentos e se eles faziam parte da dieta habitual de sua família. Essa atividade revelou tanto a diversidade de hábitos alimentares entre os estudantes quanto às desigualdades no acesso à alimentação saudável. Além disso, permitiu identificar o grau de apropriação dos conteúdos trabalhados. Ao final das aulas introdutórias, em nosso diário de campo, realizamos uma extensa reflexão sobre esse primeiro movimento da Intervenção Pedagógica por meio da ABP.

Ao concluir o primeiro ciclo de aulas introdutórias da Intervenção Pedagógica mediada pela ABP, percebi o quanto esses encontros foram significativos não apenas para os estudantes, mas também para minha prática docente e compreensão do processo educativo em si. A cada aula, os estudantes demonstraram crescente interesse pelos temas abordados, especialmente aqueles

<sup>21</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=4DUBqpWW7t8>  
<https://www.youtube.com/watch?v=jB4qYmCO2p0&t=166s>

que dialogam diretamente com suas vivências, dúvidas e inquietações. As discussões sobre o conceito ampliado de saúde e os determinantes sociais mobilizaram reflexões profundas. O impacto do Modelo de Dahlgren e Whitehead foi notório, sobretudo quando estudantes começaram a associar a saúde às condições de moradia, acesso a serviços públicos e desigualdades sociais. Foi um momento marcante perceber adolescentes, muitas vezes silenciados pela lógica escolar tradicional, emergirem como sujeitos críticos, interpretando sua realidade com mais lucidez. Durante a aula sobre corpo e padrões estéticos, presenciei um movimento coletivo de identificação e desconstrução. A força das redes sociais sobre a autoimagem dos estudantes emergiu com potência. Alguns demonstraram desconforto, outros inquietação, mas todos contribuíram com olhares atentos e experiências pessoais. Fiquei particularmente tocado com o relato de uma aluna que afirmou: *“Parece que nunca tá bom, né? A gente sempre acha defeito no corpo, porque a internet fica jogando isso na nossa cara o tempo todo”*. Esses momentos revelaram não apenas o adoecimento silencioso a que muitos adolescentes estão submetidos, mas também o quanto a escola pode ser espaço de escuta, acolhimento e transformação. A temática da alimentação também mobilizou intensamente os alunos. As perguntas que surgiram revelaram tanto um desejo sincero de cuidado com o corpo quanto uma lacuna no acesso a informações confiáveis. A discussão sobre o consumo de suplementos, dietas da moda e hábitos alimentares restritivos evidenciou a vulnerabilidade dos estudantes frente ao discurso midiático, muitas vezes normativo e mercantilizado. Ao final dessas quatro aulas, reafirmo a importância de uma Educação Física que se comprometa com a formação humana integral, que vá além da quadra e promova reflexões críticas sobre o corpo, a saúde e a sociedade. Senti que, aos poucos, vamos desnaturalizando o modelo tecnicista e abrindo espaço para um novo olhar pedagógico, mais dialógico, mais humano e mais potente. Este é só o começo da intervenção, mas já carrego comigo a convicção de que o caminho traçado tem sido fecundo (P-DC4).

Concluída a etapa inicial composta pelas quatro aulas introdutórias da Fase 01, avançamos para a etapa de planejamento dos projetos desenvolvidos pelos estudantes no contexto da Intervenção Pedagógica por meio da ABP. Para conduzir esse processo de forma estruturada e formativa, utilizamos os Roteiros de Aprendizagem, que serviram como instrumentos norteadores das ações pedagógicas e investigativas dos grupos ao longo do desenvolvimento do projeto. Ao todo, foram elaborados seis roteiros, correspondentes às diferentes fases da intervenção, os quais possibilitaram a organização, sistematização e aprofundamento das aprendizagens de forma processual e colaborativa.

**Roteiro de Aprendizagem 01:** esse roteiro marcou o início da segunda etapa da intervenção pedagógica, ainda inserido na Fase 01 da proposta, e teve como principal objetivo orientar os estudantes no planejamento dos projetos que foram desenvolvidos com base na ABP. Conforme já mencionado, os roteiros foram utilizados para guiar os estudantes em direção à construção do produto final de seus projetos. Para isso, antes da entrega do Roteiro 01, a aula foi iniciada com a apresentação da âncora do projeto, recurso mobilizador que visa instigar a curiosidade e engajamento dos estudantes em torno da

questão motriz (Bender, 2014). Para essa finalidade, utilizamos o vídeo “Escolhas para Envelhecimento Saudável”<sup>22</sup>. Em seguida, procedemos à formação dos grupos, que foram compostos por quatro equipes de estudantes. Com os grupos definidos, foi então entregue o Roteiro de Aprendizagem 01, contendo as orientações iniciais para a organização e realização das primeiras tarefas referentes aos projetos.

**Figura 16** - Apresentação da Âncora.



**Fonte:** Acervo da pesquisa (2023).

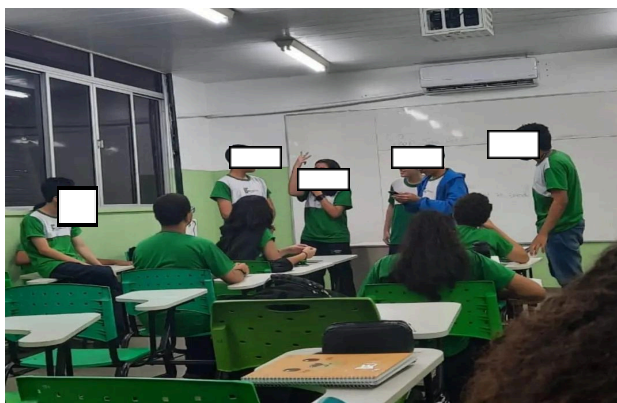
Com os grupos formados e o roteiro entregue, os alunos foram incentivados a se reunir e discutir as tarefas do roteiro de forma colaborativa, estabelecendo estratégias para responder à questão orientadora do projeto. Na aula seguinte, demos continuidade à execução do roteiro com a realização de uma sessão de *brainstorming*<sup>23</sup>, na qual os grupos compartilharam ideias, hipóteses e possibilidades para o desenvolvimento de seus projetos. Esse momento revelou-se particularmente rico, uma vez que permitiu aos estudantes explorar diferentes perspectivas sobre o tema da saúde e refletir sobre a melhor forma de responder à questão motriz.

---

<sup>22</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=rCxcCYZB5Do>

<sup>23</sup> Exploramos com mais profundidade os resultados dessa atividade na categoria 3.4 deste estudo.

**Figura 17** - Grupos realizando o *brainstorming*.



**Fonte:** Acervo da pesquisa (2023).

Após essa etapa criativa, os grupos avançaram para a fase de planejamento, seguindo as tarefas do roteiro. Neste momento, realizaram a divisão de tarefas entre os membros da equipe e a estruturação das ações necessárias à produção do produto final. Os produtos propostos pelos grupos evidenciaram o envolvimento ativo dos estudantes, bem como sua criatividade e capacidade de articulação dos conteúdos com situações concretas da vida cotidiana. As propostas apresentadas foram<sup>24</sup>: um *podcast*, dois jogos e uma oficina prática. Ao final das atividades desse roteiro, os grupos sistematizaram seus planejamentos e apresentaram um resumo das propostas, o que permitiu ao professor acompanhar o desenvolvimento das ideias e preparar a transição para a fase seguinte da intervenção pedagógica.

#### 4.1.2 Fase 02 – Pesquisa Inicial

**Roteiro de Aprendizagem 02:** Esse roteiro, inserido na Fase 02 da Intervenção Pedagógica por meio da ABP, foi desenvolvido ao longo de duas aulas e teve como principal objetivo aprofundar a investigação dos grupos sobre os conteúdos necessários à construção dos produtos finais dos projetos. Essa etapa constituiu-se como um momento fundamental para que os estudantes pudessem sistematizar conhecimentos relevantes e dar maior robustez às propostas elaboradas anteriormente durante o processo de planejamento. Dessa forma, foi possível identificar as lacunas existentes e direcionar os estudantes para que o processo seguinte pudesse ocorrer.

---

<sup>24</sup> Com relação aos produtos desenvolvidos pelos estudantes durante a Intervenção Pedagógica, na categoria 4.4 deste estudo, apresentamos uma discussão mais aprofundada por meio dos relatos dos estudantes e registros do diário de campo.

Essa devolutiva orientadora foi essencial para que os estudantes pudessem revisar seus planos de ação e alinhar as próximas etapas ao propósito central do projeto: a construção de um produto significativo, vinculado à temática saúde. Após esse momento, distribuimos o Roteiro de Aprendizagem 02 para os grupos, com as tarefas que deveriam ser realizadas. Os grupos procederam com a leitura do roteiro e iniciaram as tarefas que consistiam em: 1) realizar uma pesquisa sobre os elementos fundamentais para a construção de seus respectivos produtos; e 2) sistematizar um resumo com as informações mais relevantes identificadas durante esse processo de pesquisa. Para a execução dessas atividades, utilizamos o laboratório de informática da instituição, proporcionando aos estudantes acesso a fontes variadas de informação, como artigos científicos, vídeos educativos, sites institucionais e materiais de orientação técnica.

**Figura 18** - Grupos realizando Pesquisa da fase 02 da Intervenção Pedagógica.



**Fonte:** Acervo da pesquisa (2023).

Durante as aulas correspondentes à fase de pesquisa inicial, observamos um engajamento significativo dos estudantes na busca por dados confiáveis e na organização de suas ideias. As discussões entre os membros das equipes evidenciaram um amadurecimento progressivo quanto à compreensão da proposta da intervenção pedagógica e à importância de fundamentar suas ações em evidências coerentes com a realidade da temática saúde. A diversidade dos produtos planejados pelas equipes exigiu pesquisas específicas, o que potencializou o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes em relação às fontes de informação utilizadas. Nesse processo, os próprios estudantes reconheceram a necessidade de uma apuração criteriosa das informações.

[...] eu achava que era só chegar e montar o jogo, mas aí a gente viu que tem muita informação errada na internet. Se a gente não pesquisa direito, acaba colocando coisa que nem faz sentido com o tema (A7 – RC3).

Pesquisar ajudou a gente a entender melhor o que realmente é uma alimentação saudável. Tipo, tem muita gente falando de dieta, mas sem explicar direito. Agora deu pra ver que não é só cortar comida, tem todo um porquê por trás (A3 – RC3).

Essas falas evidenciam a valorização do conhecimento científico e da construção coletiva de saberes. Além disso, os alunos demonstraram uma postura reflexiva ao reavaliar conteúdos inicialmente planejados, como mencionado pelos estudantes nos excertos a seguir:

A gente tava pensando em colocar uns exercícios que vimos no TikTok, mas aí nas pesquisas vimos que podia ser perigoso se não tiver orientação. Então mudamos tudo, e agora tá bem mais certo (A28 – RC3).

[...] agora eu consigo explicar porque tal coisa faz bem ou mal pra saúde. Pesquisar foi tipo abrir os olhos mesmo, pra não cair em qualquer coisa que a gente vê por aí, principalmente nas redes sociais (A16 – RC3).

Ao final dessa fase, consideramos que ela foi fundamental para dar os encaminhamentos e subsidiar os estudantes com as informações necessárias para a construção do produto final, bem como para a construção de novos conhecimentos produzidos a partir da pesquisa, consolidando a proposta de Intervenção Pedagógica por meio da ABP como método significativo no ensino da temática saúde nas aulas de Educação Física.

#### 4.1.3 Fase 03 – Produção e avaliação inicial dos produtos

**Roteiro de Aprendizagem 03:** Este roteiro corresponde à fase 03 da Intervenção Pedagógica por meio da ABP e teve como foco a produção e a avaliação parcial dos produtos criados pelos grupos. Desenvolvido ao longo de quatro aulas, esse roteiro teve como ponto de partida o planejamento e as pesquisas realizadas nas fases anteriores, orientando os estudantes na organização do processo criativo de desenvolvimento dos produtos idealizados. Na Tarefa 01, os grupos utilizaram um modelo estruturado para detalhar as características do produto pretendido, descrevendo cada etapa da construção, os recursos empregados, a divisão de responsabilidades entre os integrantes e os objetivos do grupo com a elaboração do produto.

Durante as aulas, observamos uma postura colaborativa por parte dos estudantes, marcada pelo empenho, responsabilidade e cooperação entre os membros das equipes. O acompanhamento constante do professor possibilitou o esclarecimento de dúvidas e a superação de obstáculos encontrados ao longo do processo, contribuindo para o andamento

eficaz desta fase. As interações entre os grupos também foram ricas, possibilitando trocas de experiências que fortaleceram a construção coletiva dos conhecimentos e a consolidação dos produtos.

Para isso, os grupos que desenvolveram os jogos e a oficina realizaram as primeiras vivências práticas, buscando verificar se as ideias planejadas iriam funcionar na prática, realizando adequações necessárias para apresentação final, na qual todos os estudantes da turma participaram das atividades propostas. Do mesmo modo, o grupo que idealizou o *podcast*, utilizou essas aulas para a gravação e edição dos episódios.

Na última aula dessa fase, foi realizada a Tarefa 02 do roteiro, que consistiu na avaliação parcial dos produtos. Essa atividade teve uma dinâmica específica: 1) cada grupo teve até 10 minutos para apresentar aos demais o resumo do protótipo desenvolvido, conforme a Tarefa 01; 2) após cada apresentação, promoveu-se uma discussão coletiva com o objetivo de refletir sobre aspectos centrais como a pertinência do produto em relação à questão motriz, a viabilidade dos recursos utilizados, os pontos fortes e os aspectos que poderiam ser aprimorados; 3) ao final das discussões, os grupos realizaram uma síntese do processo avaliativo coletivo, utilizando o modelo disponibilizado no roteiro.

A avaliação parcial mostrou-se um momento essencial do processo formativo, pois permitiu aos estudantes identificar lacunas em seus projetos, repensar estratégias e buscar alternativas mais eficazes para a conclusão de seus produtos. A atividade também reforçou a importância do diálogo e da escuta entre os pares como um fator que enriquece a aprendizagem e favorece o desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia, à criticidade e à colaboração, princípios fundamentais da ABP (Bender, 2014).

#### 4.1.4 Fase 04 – Pesquisa complementar

**Roteiro de Aprendizagem 04:** Este roteiro corresponde à fase 04 da Intervenção Pedagógica por meio da ABP e teve como foco a coleta de informações complementares e a finalização dos produtos desenvolvidos pelos grupos. A partir das discussões realizadas na fase anterior e dos apontamentos coletivos decorrentes da avaliação parcial, os estudantes foram incentivados a realizar novas pesquisas com o objetivo de melhorar seus projetos e corrigir possíveis fragilidades identificadas. Essa etapa foi fundamental para que os grupos aprofundassem seus conhecimentos sobre o tema trabalhado, ampliando suas

referências e incorporando informações mais consistentes aos produtos em desenvolvimento.

Com base nas novas informações coletadas, os grupos utilizaram um modelo orientador presente no roteiro para sistematizar o processo de construção e aperfeiçoamento dos produtos, destacando os elementos revisados e justificando as alterações realizadas. Essa sistematização possibilitou aos estudantes maior clareza sobre a trajetória de desenvolvimento de seus projetos, bem como uma compreensão mais ampla sobre a intencionalidade pedagógica da atividade.

Ao longo dessa fase, foram promovidas reuniões de orientação com cada grupo, conduzidas pelo professor-pesquisador, com o objetivo de refletir sobre o percurso formativo trilhado até então. Nessas interações, os estudantes foram instigados a avaliar criticamente os conhecimentos construídos, os desafios enfrentados, as estratégias de superação adotadas e as aprendizagens desenvolvidas. Tais reflexões permitiram reconhecer o potencial dos projetos para além do contexto escolar, destacando a aplicabilidade das competências adquiridas em diferentes esferas da vida cotidiana. Assim, esta fase consolidou o processo formativo dos estudantes, articulando teoria e prática em uma perspectiva crítica e transformadora.

### 3.1.5 Fase 05 – Desenvolvimento da apresentação final

**Roteiro de Aprendizagem 05:** Este roteiro correspondente à fase 05 da Intervenção Pedagógica por meio da ABP, concentrou-se nos procedimentos para a elaboração da apresentação final dos produtos desenvolvidos pelos grupos. A Tarefa 01 propunha que os estudantes escolhessem o formato mais adequado para apresentar seus projetos, considerando sugestões previamente indicadas, como murais, cartazes, *slides*, sites, entre outros recursos visuais. A flexibilidade quanto ao formato visava estimular a criatividade dos grupos e a escolha de estratégias que melhor representassem a singularidade de cada produto.

Na sequência, os estudantes passaram à Tarefa 02, que consistia na organização dos elementos expositivos, contemplando aspectos fundamentais da trajetória de construção dos projetos. Entre os critérios definidos para a estruturação das apresentações, estavam: a identificação do tema principal, a explicitação da questão norteadora, a descrição do formato de organização do grupo e a divisão de tarefas, o detalhamento das pesquisas

realizadas, as etapas de desenvolvimento do projeto e, por fim, a relevância do produto tanto para a comunidade escolar quanto para o processo formativo de cada participante.

A fase teve duração de duas aulas e contou com acompanhamento sistemático do professor, que atuou oferecendo orientações quanto ao formato e conteúdo das apresentações. Aspectos relacionados ao *layout*, como escolha de imagens, cores, tipografias e elementos gráficos, foram criteriosamente discutidos, bem como a organização textual, com incentivo à objetividade por meio do uso de tópicos e textos concisos. Essa atenção aos aspectos visuais e comunicacionais foi fundamental para potencializar a clareza e o impacto das apresentações, contribuindo para o compartilhamento qualificado dos conhecimentos construídos ao longo da intervenção.

#### 4.1.6 Fase 06 – Exposição dos produtos e avaliação final

**Roteiro de Aprendizagem 06:** Este roteiro corresponde à fase final da Intervenção Pedagógica por meio da ABP, dedicada à apresentação dos produtos criados pelos grupos e à avaliação das atividades realizadas ao longo do processo. Após a definição do formato de apresentação, conforme desenvolvido no Roteiro de Aprendizagem 05, a ordem das exposições foi organizada por meio de sorteio. Na primeira aula dessa fase, foram apresentados o jogo educativo “Quem sou eu?” e a oficina sobre alongamentos e flexibilidade. Já na segunda aula, foi a vez da apresentação do podcast “Educação Física e saúde” e do jogo “Coordenaband”. Todas as exposições ocorreram em sala de aula, com o auxílio de recursos multimídia como slides e caixas de som. No caso dos produtos em formato de jogos e da oficina, além da apresentação teórica dos elementos e regras que os compunham, os estudantes também realizaram uma demonstração prática, permitindo a vivência direta das propostas pelos demais colegas.

**Figura 19 - Apresentação do Jogo “Quem sou eu?”**



**Fonte:** Acervo da pesquisa (2023).

**Figura 20 - Apresentação do Jogo “Coordenaband”**



**Fonte:** Acervo da pesquisa (2023).

**Figura 21 - Apresentação do Podcast “Saúde na Educação Física”**



**Fonte:** Acervo da pesquisa (2023).

**Figura 22** - Apresentação da Oficina sobre Alongamento e Flexibilidade.



**Fonte:** Acervo da pesquisa (2023).

Após cada apresentação, realizamos momentos de reflexão coletiva, nos quais os estudantes destacaram os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, a importância dos produtos desenvolvidos e o valor formativo do método empregado. Entre os aspectos ressaltados, os alunos mencionaram a oportunidade de vivenciar uma abordagem inovadora nas aulas de Educação Física, que rompeu com a lógica tradicional centrada exclusivamente na prática esportiva. Destacaram ainda o engajamento de todos os membros dos grupos nas etapas de criação dos produtos, evidenciando a relevância da colaboração e da construção coletiva do conhecimento. A interação entre os estudantes, fomentada pelo método da ABP, foi essencial para o enfrentamento dos desafios surgidos ao longo do processo. As falas dos próprios estudantes ilustram o impacto dessa experiência:

Foi a primeira vez que eu vi que aula de Educação Física pode ser mais do que só futsal e vôlei. A gente pensou, pesquisou, criou. Nunca imaginei que numa aula de Educação Física a gente ia gravar um *podcast*. Foi massa ver que dá pra aprender de um jeito diferente, e ainda falar de saúde que é tão importante, de um jeito que a gente entende (A25-RC7).

No começo eu achei que ia ser difícil trabalhar em grupo, mas a gente conseguiu dividir certinho, e cada um fez sua parte. O legal foi que todo mundo participou de verdade e no final deu pra ver que o nosso jogo ficou do jeitinho que a gente planejou (A18-RC7).

Foi legal ver o pessoal jogando o jogo que a gente criou. A gente ficou pensando em cada pergunta, pesquisou bastante [...] ver funcionando foi muito gratificante (A6-RC7).

[..] eu aprendi coisas que vou levar pra minha vida. Não foi só pra nota. Até lá em casa consegui fazer minha mãe diminuir o óleo da comida e ela tá fazendo comigo todo dia quando chego do IFAM os exercícios que eu aprendi na oficina. E vamos começar a fazer zumba que tem toda terça e quinta lá na praça do bairro (A12-RC7).

Antes eu achava que saúde era só malhar e comer direito. Agora eu sei que tem muita coisa envolvida, tipo o lugar onde a gente mora, o que a gente sente, até as amizades, tem a questão do sono também, né professor? são muitas coisas envolvidas. Isso foi o mais importante pra mim (A11-RC7).

Com base nesses relatos, compreendemos a relevância pedagógica da ABP enquanto estratégia de ensino capaz de romper com a lógica tradicional tecnicista, centrada na mera reprodução de modalidades esportivas. Nesse sentido, a surpresa positiva dos alunos com o fato de realizarem um *podcast*, construírem jogos e organizarem oficinas no contexto da Educação Física escolar, evidencia-se a ruptura com a percepção reducionista de que essa disciplina se limita à prática esportiva. Além disso, os relatos revelam a valorização de aspectos como o trabalho em grupo, a escuta ativa e a cooperação que, conforme Bender (2014), constituem elementos centrais da ABP e favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais para a cidadania e para a atuação no mundo do trabalho.

A dimensão afetiva do aprendizado também é evidenciada nos depoimentos, que apontam para mudanças de hábitos no cotidiano familiar, como o envolvimento dos pais em práticas corporais e a adoção de novos comportamentos alimentares, um indicativo do caráter expansivo e transformador da intervenção, que ultrapassa os muros da escola e alcança a comunidade. Assim, esta fase final permitiu consolidar os aprendizados construídos durante a intervenção, reafirmando o potencial da ABP para promover uma abordagem crítica e ampliada da temática saúde no contexto da Educação Física escolar.

#### **4.2 Vivências e significados: a percepção dos estudantes sobre a proposta de Intervenção Pedagógica pela ABP**

As análises que nos permitiram chegar a essa categoria derivam das respostas dos participantes do estudo ao questionário de avaliação final da proposta de Intervenção Pedagógica por meio da ABP, além dos relatos feitos pelos participantes durante as Rodas de Conversa (RC) e as observações do pesquisador descritas no Diário de Campo (DC) ao longo da etapa de implementação da Pesquisa-ação.

Inicialmente, conforme já ressaltado na categoria 3.1, desde a primeira aula foi possível observar um forte engajamento dos alunos na proposta de realização da Intervenção Pedagógica por meio da ABP. Como já mencionado ao longo deste estudo, as aulas de Educação Física no IFAM – *Campus* Manaus Centro são pautadas exclusivamente

nas práticas esportivas e a apresentação da proposta de realização de um Projeto de ABP sobre a temática saúde foi bem recebida pelos estudantes que participaram deste estudo, evidenciados nos trechos abaixo, extraídos das transcrições da roda de conversa, realizada ao final das aulas introdutórias:

[..] Estou muito empolgado, professor, para saber mais como serão as nossas próximas aulas. Não me lembro de nunca ter feito Educação Física sem ser jogando futsal ou vôlei e essa ideia do projeto acho que vai ser muito bacana. Já estou com muitas ideias para conversar com meu grupo. (A7-RC1).

Eu gosto dos esportes, acho legal termos uma modalidade por bimestre, mas não gosto de ficar repetindo a mesma coisa toda aula, sabe. Tipo, toda aula a gente tem fazer os fundamentos e sempre tudo igual, não tem novidade e vai ficando até chato depois de um tempo. Acho que essa ideia do projeto vai ser muito legal para gente diversificar nossas aulas. (A22-RC1).

[...] pelo que eu entendi, vamos desenvolver um artefato que pode ser um jogo novo, com nossas próprias regras ou até mesmo um vídeo, uma música ou algo que envolva a nossa área como um app, né professor. Estou gostando muito dessa ideia, porque nunca fui muito bom nas aulas, sou muito ruim em qualquer esporte. Agora que vamos poder criar algo novo, tenho certeza que não sou eu mais outros colegas aqui da turma vão participar mais das aulas. (A11-RC1).

Ao analisarmos as falas dos estudantes, fica perceptível a aceitação em relação à proposta de Intervenção Pedagógica por meio da ABP. Percebemos que os estudantes anseiam por aulas de Educação Física que não fiquem restritas apenas a reprodução de gestos técnicos das modalidades esportivas. Dessa forma, entendemos que a introdução do método de ABP foi importante para proporcionar aos estudantes uma nova vivência nas aulas de Educação Física no contexto investigado, além de introduzir um conteúdo diferente daqueles que estavam habituados. Nesse contexto, concordamos com Tahara e Darido (2014) ao ressaltarem a importância de que nós, professores, repensemos novas formas de contextualizarmos conteúdos oportunizando vivências prazerosas e diversificadas em nossas aulas.

Nessa perspectiva, compreendemos que a utilização da ABP para o desenvolvimento da intervenção pedagógica foi fundamental para despertar o interesse dos estudantes pela temática trabalhada. Outro aspecto importante mencionado pelos alunos foi a forma de avaliação bimestral, que não ocorreu no formato convencional. Os alunos foram avaliados de acordo com a conclusão de suas propostas de produto final do projeto de ABP, no qual os conceitos foram atribuídos conforme a conclusão das tarefas dos Roteiro de

Aprendizagem, formulário de autoavaliação e apresentação final das equipes. Dessa forma, o processo avaliativo não esteve ligado somente ao conteúdo em si, mas a tudo que envolveu o percurso, todas as fases até a entrega do produto final do projeto.

Podemos dizer que, embora o projeto desenvolvido ao longo do bimestre tenha tido como foco o conteúdo saúde, outras competências também foram conquistadas a partir dele, como por exemplo o trabalho em equipe, desenvolvimento da criatividade, autonomia, reflexão crítica, entre outras. Para Bender (2014) a avaliação na Aprendizagem Baseada em projetos se diferencia das avaliações tradicionais e por isso muitas alternativas são fornecidas por muitos pesquisadores “visto que a ênfase na ABP envolve a compreensão conceitual mais aprofundada e a resolução de problemas, as avaliações tendem a ser mais reflexivas do que na sala de aula tradicional” (Bender, 2014, p. 129).

Eu gostei muito da forma como o senhor avaliou a gente. Foi muito mais interessante sermos avaliados pelo nosso desenvolvimento e a construção do *podcast* ao invés de fazermos uma prova escrita e uma prática, ou um trabalho de pesquisa normal, como geralmente acontece. (A8-RC7).

[...] No primeiro bimestre o professor (x) <sup>25</sup>fez só uma prova prática sobre os fundamentos do Handebol e eu não consegui me sair muito bem e não fiquei com uma boa nota. Eu acho isso muito ruim, quando temos que fazer a prova prática mesmo sem saber jogar direito. Pelo menos agora, nesse bimestre, a gente teve uma avaliação diferente que eu gostei muito. Nos empenhamos muito no meu grupo para cumprir todas as tarefas e entregar o nosso jogo e acho que aprendemos muitas coisas importantes com isso. (A14-RC7).

[...] Professor, eu acho que essa forma de avaliação pelo projeto é muito melhor do que fazer prova prática. A gente aprende muito mais e nos envolvemos mais nas pesquisas e na construção da ideia para responder a questão inicial. No início eu pensei que não iríamos conseguir, mas vendo agora tudo que fizemos nesse bimestre e como foi divertido e leve, mesmo sabendo que tínhamos que concluir para ter nossa nota do bimestre não foi um sacrifício, sabe. Seria legal se os outros professores de Educação Física também adotassem essa ideia. (A5-RC7).

As falas dos estudantes revelam um cenário de saturação e desmotivação diante do modelo tradicional de ensino da Educação Física, centrado exclusivamente na repetição dos fundamentos esportivos. Essa constatação dialoga diretamente com os apontamentos de Boscatto e Darido (2017), que destacam a importância de romper com o tecnicismo e a esportivização da disciplina, frequentemente reduzida à mera reprodução de gestos técnicos das modalidades esportivas. Nesse contexto, o reconhecimento, por parte dos

---

<sup>25</sup> Por questões éticas, o nome do professor citado pelo aluno foi suprimido.

estudantes, da limitação desse modelo, demonstra a fragilidade formativa de uma abordagem descontextualizada, pouco significativa e repetitiva.

Já a empolgação dos estudantes com a possibilidade de criar jogos ou outros artefatos, como o *podcast*, demonstra não apenas a valorização da autonomia e da autoria, mas também a inclusão de perfis historicamente marginalizados pela lógica do desempenho físico, como apontado no depoimento do estudante que relata dificuldades com o esporte e, ainda assim, entusiasmo pela nova abordagem, especialmente nos aspectos relacionados à avaliação.

Nesse contexto, as falas dos estudantes reforçam a importância de romper com a perspectiva tradicional de avaliação que, infelizmente, ainda é muito presente nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física escolar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), os professores de Educação Física cometem uma série de equívocos ao considerar que avaliar é apenas aplicar testes em prazos determinados, restringir-se a estimar o domínio motor dos estudantes, atividade que se realiza apenas no final do bimestre e atribuir uma nota ou um conceito, além de constituir-se em mero cumprimento de uma exigência burocrática.

Nesse contexto, concordamos com Darido (2012, p. 127) ao afirmar que o processo de avaliação nas aulas de Educação Física “implica ajudar o aluno a perceber as suas facilidades, as suas dificuldades e, sobretudo, pretende ajudá-lo a identificar os seus progressos de tal modo que tenha condições de continuar avançando”. Entendemos, a partir de nossa experiência neste estudo, que a diversificação dos instrumentos avaliativos é fundamental, além de fazer com que o estudante compreenda o processo e saiba exatamente como será avaliado.

Nessa perspectiva, consideramos que o detalhamento das tarefas dos Roteiros de Aprendizagem, com objetivos bem definidos que contribuíram para conclusão da proposta de produto final das equipes e, conseqüentemente, a atribuição do conceito/nota final, foram fundamentais para uma reflexão entre os participantes da importância de construção de conhecimento e não apenas a realização de uma atividade, somente para obtenção de um conceito/nota ao final do bimestre. Para Darido (2012, p. 130) longe de ser instrumento de pressão “a avaliação deve mostrar-se útil para as partes envolvidas – professores, alunos e escola – contribuindo para o autoconhecimento e para a análise das etapas já vencidas, no sentido de alcançar objetivos previamente traçados”.

Dando sequência em nossa análise, um aspecto relevante ressaltado pelos participantes ao longo da intervenção pedagógica foi a importância do trabalho em equipe. Aliás, consideramos que além de todos os benefícios já mencionados em relação a utilização da ABP, a cooperatividade foi fundamental não apenas para que os estudantes conseguissem concluir as tarefas presentes nos Roteiros de Aprendizagem, em que a participação de todos os integrantes do grupo foi fundamental para a conclusão do produto final, mas também para a melhora nas relações entre os estudantes em sala de aula, conforme relatado do participante A 19 e pelo pesquisador no Diário de Campo.

[...] Sempre fazemos trabalhos em grupos nas outras matérias, professor. Mas assim, é muito diferente do que estamos fazendo aqui no projeto. Tipo, cada um faz sua parte em casa, chega no dia a gente junta tudo e entrega. Já fiz trabalho em grupo que a gente nem conversava direito. Aqui estamos tendo que conversar, pensar em estratégias, realizar as pesquisas e fazemos todo mundo junto e tá sendo muito legal essa oportunidade de aprender e conhecer um pouco mais dos meus colegas (A19-RC3).

Algo que tenho observado ao longo das últimas aulas é o envolvimento de todos os integrantes dos grupos na execução das tarefas propostas nos Roteiros de Aprendizagem. Incrível, também, perceber que muitos alunos que tinham dificuldades de estabelecer relações com os demais, agora, já estão completamente inseridos e, alguns, até assumindo papel de liderança em seus grupos (P-DC8).

Nesse contexto, a Intervenção Pedagógica por meio da ABP contribuiu para o que denominamos de aprendizagem cooperativa. Os estudantes entenderam a importância do trabalho em equipe para o desenvolvimento de tarefas e, principalmente, para pensar em uma solução coletiva para responder à questão motriz. Assim, cada grupo montou suas estratégias e planejamento, designando o papel individual de cada integrante e também as responsabilidades para a construção em conjunto do produto final. Por meio da ABP a aprendizagem cooperativa “é alicerçada na ideia de que os alunos aprendem de forma mais eficaz por meio de contextos e interações sociais com os colegas para construir a compreensão conceitual um dos outros” (Bender, 2014, p.121).

Para Bracht (1997), a utilização de métodos de ensino não tradicionais na Educação Física promove a cooperação entre os estudantes. Segundo o autor, os estudantes comunicam-se com uma maior frequência do que nas aulas que utilizam métodos de ensino tradicionais, destacando que a comunicação entre os estudantes é condição necessária quando se pretende uma participação efetiva destes nas atividades desenvolvidas nas aulas

de Educação Física e na superação dos conflitos, quando se pretende exercitar a cooperação.

Corroborando, Brotto (2002) ressalta que existem três princípios básicos para a promoção da cooperação em atividades nas aulas de Educação Física, são eles: a ação, que incentiva e valoriza a inclusão de todos, respeitando as diferentes possibilidades de participação; a reflexão, que promove um clima de cumplicidade entre os estudantes, incentivando-os a refletir sobre as possibilidades de melhorar a participação, o prazer e a aprendizagem de todos; e a transformação, que ajuda a sustentar a disposição para dialogar, decidir em consenso e experimentar as mudanças propostas. Nessa perspectiva, compreendemos que foi possível contemplar esses princípios durante as fases da Intervenção Pedagógica por meio da ABP realizada neste estudo.

Além dos aspectos já mencionados, a criatividade, a criticidade, a autonomia e as habilidades para resolução de problemas também foram elencadas pelos participantes.

[...] Na minha opinião, nesse bimestre, nós tivemos que exercitar toda nossa criatividade para conseguir construir a oficina. Foi muito importante aquela fase da pesquisa pra que a gente conseguisse encontrar a melhor forma de desenvolver a oficina, mas sem dúvidas, se não fossem as ideias de todo mundo do grupo não teria ficado tão legal. (A15-RC7).

Isso que o senhor disse, da autonomia, achei muito interessante. No início, eu confesso que estava esperando mais direcionamento do senhor, mas com o tempo percebi que nós mesmos tínhamos que tomar as decisões. Isso me fez aprender a organizar melhor o tempo e a me responsabilizar pelas minhas tarefas. No final, eu senti que realmente participei de algo importante e que aprendi de verdade, porque tive que fazer acontecer junto com meus colegas do grupo (A26-RC7).

Nesse projeto, professor, eu comecei a perceber que nem tudo tem uma resposta única ou definitiva. No começo, eu achava que era só seguir um modelo pronto, mas depois percebi que questionar as informações e pensar sobre o que realmente fazia sentido para o nosso projeto foi essencial. A gente não apenas seguiu um caminho, mas refletiu sobre o porquê de cada escolha. (A31-RC7).

[...] Tivemos vários momentos em que algo não saiu como planejado. A gente tinha uma ideia inicial, mas naquele dia que apresentamos para a turma percebemos que não funcionaria bem na prática. O legal foi que, em vez de desistir, conseguimos pensar em outras soluções e adaptar. No final, tudo deu certo justamente porque soubemos resolver os problemas juntos. (A2-RC7).

A partir dos relatos apresentados, compreendemos que a experiência da Intervenção Pedagógica por meio da ABP proporcionou aos estudantes uma vivência transformadora, evidenciada no desenvolvimento de habilidades que entendemos ser

essenciais para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar. Os depoimentos indicam que a criatividade foi muito exercitada, permitindo que os alunos encontrassem soluções inovadoras para a construção de seus produtos durante as fases da ABP. Essa atitude é congruente com o que Bender (2014) defende, ao afirmar que a ABP potencializa o pensamento criativo, já que os estudantes são desafiados a elaborar estratégias originais para solucionar problemas reais. Assim, a criatividade não só contribuiu para a construção do produto final, mas também para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo.

Outro aspecto importante relatado foi o desenvolvimento da autonomia. Os estudantes destacaram que, embora inicialmente esperassem um direcionamento mais explícito, a necessidade de assumir a responsabilidade pelas próprias decisões os levou a organizar melhor seu tempo e a se comprometer com as tarefas. Essa mudança de postura pedagógica, na qual o professor atua como mediador e orientador do processo, é central para a ABP e está alinhada com a perspectiva de que a autonomia do aluno é essencial para a aprendizagem significativa (Bender, 2014). A experiência demonstrou que, ao assumirem o protagonismo no desenvolvimento do projeto, os estudantes se tornam mais conscientes de seu papel na construção do conhecimento, contribuindo para uma formação integral e crítica.

Adicionalmente, os relatos evidenciaram o fortalecimento da criticidade e das habilidades para resolução de problemas. Os estudantes relataram que, durante a atividade, passaram a questionar os modelos pré-estabelecidos e a refletir sobre as escolhas metodológicas, em vez de simplesmente seguirem um roteiro fixo. Essa postura crítica, que rompe com a visão tradicional de ensino passivo, permite que os alunos desenvolvam um olhar mais atento e reflexivo sobre as práticas adotadas nas aulas de Educação Física. Nessa perspectiva, concordamos com Bracht (1999) ao discutir as abordagens críticas da Educação Física, ressaltando o entendimento de que o papel dessa disciplina deve transcender a mera execução de movimentos ou a prática esportiva competitiva para assumir um papel crítico na formação dos alunos.

Corroborando, Darido e Rangel (2017) ressaltam que é necessário pensar em aulas de Educação Física capazes de oportunizar aos estudantes meios para situar-se de forma autônoma, instigando o aluno a posicionar-se criticamente em aula, desenvolvendo a participação e o seu protagonismo. Deste modo, para que de fato a autonomia na escola seja promovida através das aulas de Educação Física, as aulas devem ser diferenciadas,

tanto no momento do que escolher para ensinar (conteúdos) como pela metodologia utilizada nas aulas pelos professores (Darido; Rangel, 2017). Dessa forma, considerando o objeto de investigação deste estudo, compreendemos que a Intervenção Pedagógica por meio da ABP nas aulas de Educação Física se confirma como uma estratégia eficaz para estimular não apenas a criatividade e a autonomia, mas também o pensamento crítico e a habilidade de resolver problemas de maneira colaborativa.

Nesse contexto, durante todo processo de realização da Intervenção Pedagógica e considerando a especificidade das aulas de Educação Física no contexto desta pesquisa, refletimos sobre a necessidade do professor, mesmo com todas as limitações impostas, repensar suas práticas pedagógicas a fim de romper com modelos tradicionais de ensino da Educação Física escolar, buscando alternativas, como a ABP, que busquem o desenvolvimento não apenas dos aspectos motores do estudante, mas também sua reflexão crítica para uma formação integral, sendo consideradas todas as suas dimensões (social, física, cultural e intelectual) bem como, colocá-lo como protagonista do processo de ensino-aprendizagem onde o professor exerce a função de mediador que cria e propõe condições para o desenvolvimento do potencial do estudante.

Feitas essas considerações, partimos para a análise do questionário de avaliação, respondido pelos estudantes ao final da última fase da Intervenção Pedagógica, que foi composto por 10 questões, sendo 2 fechadas e 8 abertas. As questões fechadas envolveram aspectos relacionados à opinião dos participantes da pesquisa sobre o desenvolvimento das etapas da Intervenção Pedagógica por meio da ABP e, por tanto, da Pesquisa-ação implementada, onde foram avaliadas a clareza e adequação dos roteiros de aprendizagem e da questão motriz. Além disso, mediante a concordância ou discordância das afirmativas presentes, também indicaram sua visão sobre o tempo de execução das etapas, participação e cooperação efetiva dos integrantes do grupo, uso de recursos tecnológicos no desenvolvimento do produto final do projeto, aprendizagem dos conteúdos relacionados à saúde, *feedback* do professor pesquisador e o caráter desafiador da proposta.

**Tabela 1** - Opinião dos participantes sobre a Intervenção Pedagógica por meio da ABP.

Itens	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
Os roteiros utilizados foram adequados (claros e objetivos, facilitando o seu entendimento das tarefas).	0%	0%	0%	5%	95%

A questão motriz permitiu reflexão sobre a temática tratada no projeto.	0%	0%	3%	10%	87%
O tempo para a execução do projeto foi adequado.	0%	0%	0%	10%	90%
O projeto promoveu a colaboração e participação efetiva de todos os integrantes do grupo.	0%	0%	3%	10%	87%
Os recursos disponibilizados foram adequados e auxiliaram a execução do projeto.	0%	0%	3%	10%	87%
O projeto permitiu aprender sobre a temática trabalhada de uma maneira diferente e mais motivadora.	0%	0%	0%	13%	87%
O projeto exigiu maior dedicação ao estudo do que da forma tradicional.	0%	0%	0%	8%	92%
O retorno do professor ( <i>feedback</i> ) foi adequado para sanar as dúvidas que surgiram ao longo do projeto.	0%	0%	3%	16%	81%
O projeto foi desafiador e estimulante.	0%	0%	3%	7%	90%

Fonte: Elaboração própria (2025).

A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos a partir das questões fechadas da avaliação final, compostas por nove afirmativas relacionadas à Intervenção Pedagógica desenvolvida com base na ABP. Para a coleta de dados, utilizou-se a escala *Likert* de cinco pontos, variando entre "discordo totalmente" e "concordo plenamente".

No que se refere à adequação dos roteiros utilizados ao longo da intervenção, observou-se que 95% dos estudantes afirmaram concordar plenamente com a afirmativa, indicando a efetividade do planejamento e da estrutura proposta. Além disso, 87% dos participantes também concordaram plenamente que a questão motriz utilizada na proposta permitiu uma reflexão significativa sobre a temática abordada no projeto.

Em relação ao tempo destinado à execução das etapas da intervenção, 90% dos estudantes concordaram plenamente que o tempo foi suficiente e 10% concordaram com a mesma afirmativa, totalizando 100% de concordância. Esse dado evidencia a importância da fase de pré-planejamento do projeto, na qual o cronograma foi ajustado de forma a permitir que os estudantes pudessem realizar as atividades previstas nos roteiros e concluir

adequadamente os produtos finais. Contudo, é pertinente destacar que, a depender do contexto escolar, dos conteúdos abordados e da carga horária disponível, o professor deverá intervir e, juntamente com os estudantes, buscar estratégias para otimizar o tempo e garantir a efetividade da proposta.

A afirmativa relacionada à participação e colaboração efetiva dos integrantes nos grupos também apresentou altos índices de concordância: 87% dos estudantes concordaram plenamente e 10% concordaram, demonstrando o fortalecimento da dimensão colaborativa no desenvolvimento dos produtos. Esse resultado dialoga com as observações registradas ao longo da intervenção, nas quais foi possível perceber o engajamento coletivo dos estudantes e o comprometimento com a conclusão das tarefas propostas.

Durante a roda de conversa realizada ao final do projeto, alguns alunos destacaram que a proposta foi significativa para o processo de socialização e superação de dificuldades pessoais, como a timidez. Esses relatos apontam que a Intervenção Pedagógica por meio da ABP contribuiu não apenas para a construção de conhecimentos acadêmicos, mas também para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a cooperação e o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar.

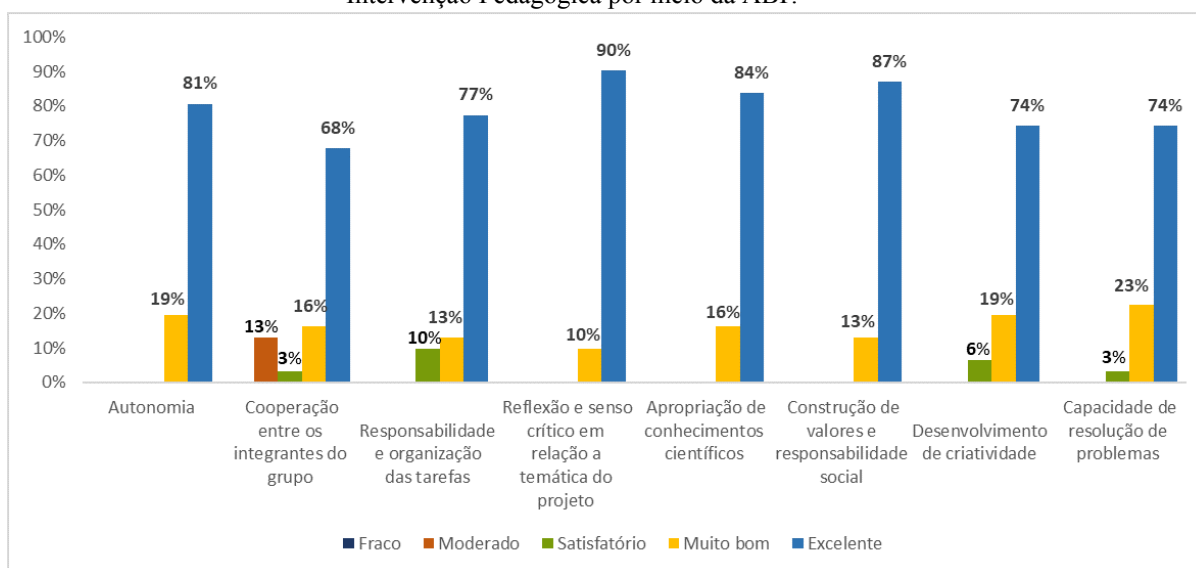
Quanto à afirmativa de que o projeto possibilitou a aprendizagem da temática de forma diferente e mais motivadora, 87% dos estudantes concordaram plenamente e 13% concordaram, sinalizando que a metodologia adotada despertou o interesse dos alunos e promoveu uma experiência significativa de aprendizagem. Esse envolvimento foi igualmente evidenciado na afirmativa que avaliou o grau de dedicação exigido pelo projeto, em que 100% dos participantes concordaram ou concordaram plenamente que a proposta exigiu maior esforço em comparação ao formato tradicional de ensino.

No que se refere à atuação do professor-pesquisador como mediador do processo, a afirmativa relacionada à adequação dos *feedbacks* recebeu 97% de concordância entre os estudantes, somando os que concordaram e os que concordaram plenamente. O alto índice de concordância sobre a adequação dos *feedbacks* confirma a relevância de uma docência comprometida com o diálogo, a escuta ativa e a mediação qualificada. Nesse contexto, a atuação docente não se limita a repassar conteúdos, mas orienta o processo investigativo, desafia os estudantes à reflexão e promove a articulação entre os conhecimentos científicos, técnicos e os saberes da experiência. Além disso, esse dado reforça o papel do professor como facilitador da aprendizagem, contribuindo para a articulação entre teoria e prática ao longo do desenvolvimento do projeto.

Por fim, a última afirmativa avaliou o caráter desafiador e estimulante do projeto, sendo positivamente reconhecida por 97% dos estudantes. Esses resultados revelam o potencial da ABP para mobilizar os estudantes em uma proposta ativa, participativa e reflexiva sobre a temática saúde, ampliando a compreensão e o engajamento sobre esse conteúdo no contexto das aulas de Educação Física.

A segunda questão fechada da avaliação final envolveu 8 itens relacionados às habilidades desenvolvidas ao longo do projeto, foram eles: autonomia, cooperação entre os integrantes do grupo, responsabilidade de organização das tarefas, reflexão e senso crítico em relação a temática do projeto, apropriação de conhecimentos científicos, construção de valores e responsabilidade social, desenvolvimento e criatividade e capacidade de resolução de problemas. Os dados referentes a essa questão são apresentados por meio do Gráfico 1, a seguir:

**Gráfico 1** - Opinião dos participantes sobre o desenvolvimento de habilidades durante a Intervenção Pedagógica por meio da ABP.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Conforme observamos no Gráfico 1, a maioria dos participantes avaliaram o desenvolvimento das habilidades descritas entre os níveis “muito bom” e “excelente”. A análise do gráfico revela que Intervenção Pedagógica por meio da ABP teve um impacto significativo no desenvolvimento de diversas habilidades essenciais dos estudantes. A predominância da avaliação "Excelente" em categorias como autonomia (81%), reflexão crítica (90%), apropriação de conhecimentos científicos (84%) e construção de valores (87%) demonstra que a metodologia proporcionou um ambiente favorável ao aprendizado

ativo e significativo, conforme apontado por Bender (2014). Esse resultado corrobora a visão de que a ABP estimula o protagonismo estudantil e a responsabilidade pelo próprio aprendizado. Além disso, entendemos que existe uma consonância entre a ABP e os princípios defendidos por autores que problematizam o ensino tradicional da Educação Física escolar. De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física deve promover não apenas o domínio de técnicas, mas a formação de um sujeito crítico e reflexivo, capaz de compreender e transformar a realidade.

A cooperação entre os integrantes do grupo, embora tenha sido bem avaliada (68% "Excelente"), apresentou uma distribuição um pouco mais equilibrada, com 16% avaliando-a como "Muito Bom" e 13% como "Moderado". Isso sinaliza a necessidade de aprofundar práticas colaborativas como a desenvolvida neste estudo, reforçando a inclusão nas aulas de Educação Física de estratégias pedagógicas que incentivem o trabalho em equipe, conforme destacado por Kirk (2010). Por meio do nosso processo de observação durante o desenvolvimento da proposta, compreendemos que estas estratégias poderiam se estender para as outras unidades trabalhadas ao longo do ano letivo pelos demais professores da instituição, potencializando todos os benefícios analisados.

A resolução de problemas e o desenvolvimento da criatividade, fundamentais na ABP, também obtiveram avaliações positivas (74% "Excelente" em ambas as categorias), demonstrando que a abordagem permitiu que os estudantes aplicassem seus conhecimentos de forma crítica, reflexiva e prática. Os dados evidenciam que a ABP se alinha às recomendações de autores da Educação Física escolar, como Darido e Rangel (2005), que enfatizam a importância de metodologias que promovam o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes. Além disso, a forte avaliação positiva da capacidade de resolução de problemas reforça a ideia de que a Educação Física, quando estruturada de forma investigativa e reflexiva, pode ir além da prática esportiva tradicional e se tornar um espaço de desenvolvimento integral dos estudantes, aproximando-se de uma concepção emancipatória de ensino defendida Kunz (1994), ao sugerir que a Educação Física deva ir além do treinamento e da performance, contemplando o pensamento crítico e a transformação social.

Em suma, os resultados apresentados e discutidos nessa categoria, referentes a percepção dos participantes sobre a Intervenção Pedagógica apontam que a ABP é uma estratégia eficaz e demonstra que os estudantes não apenas constroem conhecimento de forma crítica e reflexiva, mas também desenvolveram habilidades essenciais para a

formação integral. Assim, a utilização de Intervenções Pedagógicas por meio da ABP nas aulas de Educação Física demonstra-se não apenas viável, mas extremamente benéfica para o processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.3 Para além da quadra: possibilidades para superar o esportivismo por meio da Intervenção Pedagógica**

Esta categoria analítica dedica-se a compreender em que aspectos a Intervenção Pedagógica por meio da ABP contribuiu para romper com a prática predominantemente esportivista nas aulas de Educação Física no IFAM – *Campus* Manaus Centro. Nesse sentido, os dados foram construídos com base nas falas dos estudantes e registros do diário de campo e das rodas de conversa, com o intuito de identificar as percepções sobre a experiência pedagógica proposta e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, partilhamos do entendimento de Darido (2001), ao reconhecer que a Educação Física escolar deve ir além da mera execução técnica de esportes, jogos, ginástica ou dança. Para a autora, é fundamental que os estudantes compreendam os significados, os conceitos e os valores associados às práticas corporais, sendo possível, inclusive, articular essas práticas com temas contemporâneos transversais como a saúde, temática central desta intervenção.

Desde as primeiras aulas introdutórias, observamos um movimento de estranhamento por parte de alguns estudantes, uma vez que estavam habituados a uma lógica de aula pautada exclusivamente na prática esportiva. Por outro lado, também emergiram manifestações de entusiasmo e curiosidade frente à proposta pedagógica inovadora. Os excertos a seguir, extraídos da roda de conversa realizada após as aulas introdutórias, evidenciam essas percepções:

No começo, confesso que achei estranho, professor, porque pra mim as aulas de Educação Física sempre foi um momento de jogar bola, então quando naquela primeira aula o senhor apresentou como seria, eu achei que não iria gostar (A3-RC1).

[...] como eu, desde da minha antiga escola, sempre fui acostumado com as aulas só de Futsal e vôlei, quando fiquei sabendo como seria nesse bimestre fiquei meio assim, sabe? Eu só queria mesmo era jogar! Mas agora estou entendendo que nunca tinha tido uma aula de Educação Física de verdade, antes era só jogar mesmo (A10-RC1).

Sempre odiei Educação Física porque parecia que só quem já sabia jogar bem era valorizado. No primeiro bimestre mesmo na prova prática eu não consegui fazer quase nada que o professor pedia. Agora, com essas aulas e o projeto que vamos ter que desenvolver, sinto que vai ser uma oportunidade para que todo mundo

consiga participar das aulas e aprender algo importante para a nossa vida. Tipo, e não só ficar jogando por jogar, estou muito animada para a próxima aula! (A28-RC1).

Achei muito legal, professor, essas primeiras aulas. Poder participar de aulas que não eram só sobre esporte, mas também sobre o porquê de fazer as atividades e como isso se relaciona com a nossa vida e com a saúde. Já aprendemos muita coisa legal nesses dias e agora tô ansioso para saber como vai ser esse projeto, já tenho até algumas ideias para fazer com meu grupo (A30-RC1).

Esses relatos revelam que, embora o novo formato tenha causado surpresa inicial, a proposta foi amplamente acolhida pelos estudantes. A introdução da temática da saúde e a condução metodológica centrada no protagonismo discente contribuíram para ampliar a percepção sobre o papel da Educação Física, deslocando o foco da simples execução esportiva para uma abordagem crítica e reflexiva. Conforme registrado no diário de campo, essa aceitação foi visível já nas primeiras aulas:

Hoje, ao final da segunda aula, de uma série de quatro introdutórias da proposta, já posso dizer que me sinto muito feliz com a aceitação dos estudantes, principalmente por ser uma dinâmica completamente nova para eles, envolvendo um tema diferente do que estão habituados, que são as modalidades esportivas vivenciadas nos bimestres anteriores. Durante a aula, ao longo das reflexões sobre o corpo e a aparência no contexto contemporâneo e sua relação com a saúde, foi possível perceber que se trata de um tema que desperta muito interesse e questionamentos. Falamos sobre os padrões corporais idealizados e se um “corpo bonito” é necessariamente saudável, tratamos sobre os aspectos emocionais e as implicações da busca incessante por esses padrões estereotipados como a anorexia, bulimia, vigorexia, copolatria. Os estudantes também demonstraram muito interesse em relação à somatotipologia, algo que causou intensas discussões. Estou curioso para ver o resultado das pesquisas que os grupos formados ao final da aula irão apresentar no nosso próximo encontro, algo que já irá prepará-los para a uma das fases da ABP de nossa proposta (P-DC2).

[...] Terminei a aula de hoje muito feliz com o resultado das pesquisas e discussões realizadas. Foi um momento de muita troca entre mim e os estudantes que relataram estar gostando das aulas nesse formato e da temática que estamos trabalhando, a saúde. Isso demonstra que é possível envolver os estudantes em conteúdos da Educação Física que vão além da prática esportiva e que podem contribuir para um processo de formação integral (P-DC3).

Ao estruturarmos a Intervenção Pedagógica por meio da ABP, nossa principal preocupação foi proporcionar aos estudantes uma alternativa ao método de ensino tradicional ligado predominantemente à prática esportiva nas aulas de Educação Física, contribuindo para ressignificar a visão dos estudantes em relação ao componente

curricular, fortemente atrelada apenas ao “saber fazer” das práticas corporais. Nesse sentido, nossos dados dialogam com o estudo de Silva, Silva e Molina Neto (2016, p. 333), para os quais é importante considerar que “[...] a capacidade crítica e a autonomia do estudante a serem desenvolvidas pela Educação Física nos IFes vão além do mero ‘exercitar-se’, ou de fornecer ‘dicas’ técnicas sobre como manter o corpo saudável, e produtivo, ao gosto do mercado de trabalho”.

Nessa perspectiva, conforme observado nos relatos P-DC2 e P-DC3, com a implementação da proposta, os estudantes demonstraram forte aceitação, além do desenvolvimento de características como criticidade e interação, as quais entendemos ser fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, compreendemos, assim como Darido e Rangel (2008), que é preciso ir além do ensino das técnicas dos movimentos das modalidades esportivas e das capacidades físicas, superando uma visão tecnicista da Educação Física ainda muito presente em nossas práticas.

Sobre esse aspecto, Kunz (1994) argumenta que no cotidiano escolar é imprescindível desenvolver o esporte de forma crítica e pressupõe a inclusão de conteúdos teórico-práticos que possibilitem aos estudantes uma compreensão mais abrangente e consciente do fenômeno esportivo. Assim, ao tornar esse fenômeno mais transparente, os estudantes passam a ter condições de interpretar, reorganizar e ressignificar suas experiências com o esporte, os jogos e os movimentos a partir de suas vivências cotidianas, considerando suas realidades, interesses e necessidades. Essa abordagem favorece um processo educativo que respeita a subjetividade dos estudantes e amplia o significado das práticas corporais no contexto escolar.

Essa visão reducionista do componente curricular, centrada nas capacidades físicas e na execução técnica de modalidades esportivas, é especialmente evidente nos Institutos Federais, como apontado por Souza Filho (2011), realidade que se confirmou no IFAM – *Campus* Manaus Centro, conforme Boaventura (2023). Assim, compreendemos que a hegemonia do conteúdo esportivo deve ser superada na direção de uma proposta pedagógica alinhada às abordagens críticas da Educação Física e que promova a formação integral dos estudantes, como defendem Araujo Sobrinho, Azevedo e Stefanuto (2018).

Consideramos importante o aprendizado sobre a execução dos gestos técnicos das modalidades esportivas, já que também fazem parte dos objetivos da Educação Física escolar. Porém, compreendemos que isso não pode ser feito sem contextualizar seus aspectos históricos, políticos, sociais, tampouco ser o único conteúdo trabalhado ao longo

do ano letivo, pois corremos o risco desse conhecimento se tornar significativo apenas para aqueles estudantes que mais se identificam com as diversas modalidades esportivas. Nesse sentido, compreendemos que quando ampliamos as possibilidades para outras temáticas e elementos da Cultura Corporal de Movimento, favorecemos a inclusão daqueles estudantes que sentem excluídos quando as aulas são pautadas apenas pelo esportivismo, conforme mencionado nas falas abaixo:

Eu nunca imaginei que fosse gostar tanto das aulas, professor. Participando desse projeto eu percebi que a Educação Física é muito mais que só futsal, vôlei e basquete. Senti que todos nós temos a chance de contribuir, independente se somos bons ou ruins no esporte, e isso me deixou muito feliz porque foi a primeira vez que me envolvi de verdade em um trabalho em grupo (A12-RC7).

Sempre me senti excluído nas aulas, principalmente por eu não ser muito bom na prática. Ninguém gosta de ser chamado de pereba, professor. Mas isso sempre aconteceu comigo nas aulas de Educação Física no fundamental, ninguém me escolhia. Quando cheguei no IFAM achei que ia ser diferente, mas até agora, nesse bimestre, eu tava me sentindo do mesmo jeito. Então, com essa ideia que o senhor fez nas aulas do projeto e da gente criar algo voltado para saúde eu me senti muito bem, porque eu pude participar e a ideia do jogo que criamos começou por mim [...] eu acho, professor, que poderia ser mesclado, sabe, não só ficar só na prática na quadra (A29-RC7).

[...] Acho que todo mundo gostou muito mais das aulas assim, fazer a mesma coisa toda aula é bem chato. Nos outros bimestres toda aula tínhamos que fazer a mesma coisa: primeiro alongamentos, depois os professores passavam o que era pra fazer e a gente ficava lá, a aula toda, repetindo até dar a hora da merenda. Tinha dia que dava vontade de nem ir pra aula, até fiquei algumas vezes na biblioteca, jogando Uno com os meninos. (A1-RC7).

[...] no início eu e o (nome de outro estudante) até comentamos que isso não iria dar certo, professor. Mas aos poucos a gente foi entendendo que a Educação Física vai muito além do que só praticar um esporte lá na quadra, né. Quando discutimos aqui na sala, no início, sobre as questões de saúde e aí o senhor falou sobre o projeto, e que nós teríamos que resolver a questão, eu fiquei achando que seria igual a disciplina de integradores com a (nome da professora da disciplina). Mas aí, já na nossa primeira aula da pesquisa, nos empolgamos com a ideia de criar o *podcast* e foi tão bacana ir para o laboratório, criar os roteiros, as perguntas, gravar e editar e o resultado final deixou todo mundo contente. E ainda aprendemos muito sobre como a Educação Física pode contribuir com a nossa saúde, foi uma experiência que queremos repetir no próximo ano com toda certeza (A23-RC7).

A análise das falas acima evidencia uma mudança significativa na percepção dos estudantes participantes em relação à Educação Física escolar, indicando que a Intervenção Pedagógica desenvolvida com base na ABP contribuiu para ampliar a compreensão sobre o componente curricular e para promover maior inclusão e engajamento nas aulas. Embora

não se possa afirmar que houve uma ruptura definitiva com o modelo esportivista predominante no IFAM – *Campus* Manaus Centro, os resultados obtidos demonstram que o método de ensino adotado durante a intervenção representa uma alternativa concreta e promissora. Nesse sentido, ela se configura como uma possibilidade metodológica relevante a ser considerada e potencialmente aplicada junto a outras turmas, de modo a favorecer práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas à formação integral dos estudantes.

Os depoimentos analisados revelam que a inclusão da temática da saúde, por meio da intervenção pedagógica, favoreceu uma ressignificação do papel da disciplina de Educação Física, que passou a ser compreendida não apenas como um espaço para a prática esportiva, mas como um ambiente de aprendizagem integral. Nesse contexto, os estudantes puderam perceber que suas contribuições são valorizadas independentemente de suas aptidões físicas, as quais passam a ser apenas um dos diversos aspectos possíveis de serem desenvolvidos nas aulas. Essa mudança de perspectiva converge com o entendimento do Coletivo de Autores (1992), para quem a Educação Física deve ultrapassar a simples reprodução de movimentos e promover uma reflexão crítica sobre os valores culturais, sociais e históricos que permeiam as práticas corporais.

Os relatos também enfatizam o desenvolvimento da autonomia e da participação ativa dos estudantes. A fala do estudante A29 ilustra bem como a proposta contribuiu para superar o sentimento de exclusão, frequentemente vivenciado nas aulas tradicionais por aqueles com menor habilidade esportiva. A fala revela o impacto emocional negativo de aulas focadas apenas nas práticas esportivas, nas quais a seleção de equipes e a valorização do rendimento individual criam barreiras para aqueles que não são considerados "bons" o suficiente nessas modalidades. Ao propor uma abordagem centrada em projetos, a intervenção ampliou as possibilidades de participação e engajamento, conferindo novo significado às vivências na disciplina.

De forma semelhante, o depoimento do estudante A1 chama atenção para outro aspecto recorrente das aulas de Educação Física baseadas exclusivamente na repetição de gestos técnicos: a monotonia e a falta de sentido no conteúdo trabalhado. A percepção do estudante sobre a previsibilidade das aulas e a conseqüente evasão para outros espaços escolares demonstram a urgência em repensar os métodos tradicionais de ensino. A ABP, ao contrário, busca despertar a curiosidade e o engajamento, permitindo que os estudantes

compreendam a importância da Educação Física superando a lógica da prática mecânica e descontextualizada.

Darido (2001) observa que o modelo esportivista, historicamente vigente nas aulas de Educação Física, tende a privilegiar os estudantes com maior aptidão física, excluindo aqueles que não correspondem a esse padrão. Diante desse diagnóstico amplamente identificado na literatura, consideramos que é necessário avançar da crítica à proposição de alternativas pedagógicas concretas, como a intervenção desenvolvida neste estudo. Nessa direção, concordamos com Darido (2012) ao destacar a importância da diversificação das experiências nas aulas, incorporando novos conteúdos e temáticas que favoreçam a identificação dos estudantes e estimulem sua participação. Ao integrar discussões relacionadas à saúde, por exemplo, cria-se a oportunidade de ampliar os saberes corporais, promovendo uma abordagem mais inclusiva e significativa para os alunos.

Nessa perspectiva, entendemos que no âmbito das aulas de Educação Física, os estudantes devem vivenciar atividades que os levem a ter conhecimentos relacionados à saúde, possibilitando a busca por melhores condições de vida. Dessa forma, permite-se aos estudantes “reconhecer seus limites e possibilidades, além de lhes proporcionar uma relação com possíveis discussões promovidas em projetos disciplinares e/ou interdisciplinares” (Darido, 2012, p. 46).

Por fim, cabe destacar a empolgação expressa na criação do *podcast* conforme o relato do estudante A23, demonstrando o potencial transformador da Intervenção Pedagógica baseada na ABP nas aulas de Educação Física. Entendemos que, ao utilizar a estratégia proposta neste estudo, os estudantes foram capazes de integrar teoria e prática de forma colaborativa, ampliando não apenas os conhecimentos sobre o tema, mas também fomentando o desenvolvimento de competências como criatividade, criticidade, resolução de problemas e trabalho em equipe. Dessa forma, a experiência vivenciada neste estudo indica que a Intervenção Pedagógica por meio da ABP representa uma alternativa eficaz para enfrentar os limites impostos pelas práticas tradicionais vinculadas ao esportivismo, ainda presentes na Educação Física escolar, contribuindo para a formação de estudantes mais autônomos, críticos e conscientes de seu papel social, fortalecendo o compromisso com uma educação inclusiva e transformadora.

Nesse sentido, concordamos com Bagnara e Boscatto (2022) ao enfatizar que o desenvolvimento de processos de ensino nas aulas de Educação Física tendo como base o comprometimento dos estudantes em projetos que envolvam a pesquisa, elaboração e

discussão de relatórios, além de apresentação dos resultados, como ocorre na ABP, “possui um elevado potencial para contribuir com a formação de estudantes autônomos e emancipados intelectualmente, com condições para melhor compreender e atuar do mundo (do trabalho, da cidadania, do não trabalho/tempo livre)” (Bagnara; Boscatto, 2022, p. 69).

Consideramos relevante destacar que desenvolver uma proposta pedagógica voltada para a superação de uma prática hegemônica nas aulas de Educação Física exige do professor um comprometimento contínuo e a disposição para romper com visões reducionistas da disciplina. Nesse sentido, ao longo de todas as etapas da Intervenção Pedagógica baseada na ABP, buscamos refletir acerca dos caminhos que estávamos seguindo, analisando e dialogando constantemente com os estudantes para compreender se nossas ações estavam efetivamente alinhadas aos objetivos propostos.

Durante esse processo, fizemos diversos registros no diário de campo, conforme os excertos abaixo:

Finalizamos a primeira aula da fase de pesquisa inicial. Estou muito impressionado com o comprometimento dos estudantes e feliz em perceber que todo planejamento prévio envolvendo as etapas da ABP está surtindo o efeito esperado. Percebo que foi fundamental dialogar com os estudantes durante as aulas introdutórias e buscar junto a eles refletir sobre a necessidade de tratar de outras temáticas, além das modalidades esportivas. Até mesmo uma pequena parcela dos estudantes que, inicialmente, demonstraram estranheza, agora estão completamente engajados no desenvolvimento de seus produtos finais (P-DC7).

Durante a roda de conversa de hoje, alguns estudantes relataram que gostariam que as aulas de Educação Física nos bimestres anteriores, mesmo tratando de conteúdos exclusivamente esportivos, tivessem sido desenvolvidas utilizando metodologias diferentes das tradicionais. Essa percepção é importante e demonstra o processo de ressignificação em relação à Educação Física escolar. Eles já são capazes de compreender que, ainda que o conteúdo seja uma modalidade esportiva, é possível desenvolver práticas que superem a mera reprodução/repetição de gestos técnicos nas aulas (P-DC10).

[...] faltam poucas aulas para concluirmos a intervenção e minha percepção é de que conseguimos alcançar um de nossos objetivos, superar o modelo de aulas focadas exclusivamente nas modalidades esportivas. Analisando os *feedbacks* dos estudantes durante nossas rodas de conversa, considero que todo o processo tem sido muito significativo para eles. Muitos, inclusive, dizem que estão conversando com os demais professores, buscando alternativas para trabalhar as modalidades esportivas no próximo ano e também outros conteúdos presentes no PPC do curso. Aliás, isso foi outro aspecto que me chamou atenção, o fato de os estudantes terem recorrido ao PPC do curso para verificar o que constava na ementa da disciplina de Educação Física, questionando o motivo de apenas o esporte ser trabalhado nas aulas, mesmo o PPC do curso apresentar outros conteúdos (P-DC15).

Os trechos analisados demonstram que, embora seja um desafio romper com o paradigma tecnicista ainda vigente em muitas instituições, intervenções estruturadas em metodologias ativas podem promover mudanças significativas na percepção dos estudantes. Nesse sentido, entendemos que mesmo sendo difícil romper com velhas práticas e concepções de ensino, é necessário sair da zona de conforto e buscar alternativas. Assim, compreendemos que a implementação da Intervenção Pedagógica por meio da ABP no contexto deste estudo contribuiu para ampliar as possibilidades e transformou as aulas de Educação Física em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas. Conforme descrito no excerto P-DC7, o engajamento dos estudantes, mesmo daqueles inicialmente resistentes, sugere que o diálogo e a reflexão conjunta foram aspectos importantes adotados e resultaram na construção de um novo significado para a disciplina.

Esse resultado dialoga com Jucá, Lima e Melo (2022), que argumentam que quando o professor consegue utilizar metodologias ativas, como a ABP, ele potencializa a compreensão dos estudantes sobre os conteúdos e temáticas abordadas nas aulas, criando diversas situações capazes de desenvolver o senso crítico, além de refletirem e agir de forma proativa no processo de ensino-aprendizagem.

No excerto P-DC10, destacamos a percepção dos estudantes sobre a possibilidade de tratar conteúdos esportivos de maneira diferente, superando a mera repetição técnica, o que reflete um processo de ressignificação da Educação Física escolar. Os estudantes relataram que, nos bimestres anteriores, as aulas eram repetitivas e desprovidas de metodologias inovadoras, o que gerava um sentimento de exclusão para aqueles que não se destacavam nas modalidades esportivas. Essa constatação reforça a necessidade de repensar as práticas pedagógicas na Educação Física, um tema discutido por autores como Bracht (1999), que argumenta que uma abordagem crítica e reflexiva é essencial para que a disciplina contribua para a inclusão e para a construção de conhecimentos que ultrapassem o modelo tecnicista.

Esse movimento também está alinhado às discussões propostas por Betti (1991), que reforça o conceito de cultura corporal de movimento como eixo norteador da disciplina. Para o autor, o esporte deve ser compreendido como parte de um conjunto mais amplo de práticas corporais, exploradas de forma crítica e contextualizada, e não como o único conteúdo legítimo. Além disso, o excerto P-DC15 destaca um desdobramento notável da intervenção pedagógica: a autonomia dos estudantes em consultar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e questionar a exclusividade do esporte nas aulas de Educação

Física, apesar da diversidade de conteúdos previstos na ementa. Essa atitude evidencia uma mudança de postura, na qual os estudantes passam a questionar o currículo e a reivindicar uma abordagem mais abrangente que contemple outros conteúdos relevantes, como a saúde, demonstrando assim o potencial da ABP para fomentar a autonomia e o protagonismo estudantil.

Essa transformação se alinha às propostas de metodologias ativas que, segundo Bender (2014), estimulam a participação crítica dos alunos, incentivando-os a construir conhecimentos de forma colaborativa e reflexiva. Ademais, esse comportamento também reflete o que Kunz (1994) denomina “transformação didática dos esportes”, na qual a Educação Física deixa de ser um espaço de reprodução para se tornar um campo de crítica e proposição. Ao abordar a superação do modelo tecnicista, o autor sugere que o professor deve atuar como mediador, estimulando os alunos a refletirem sobre as práticas esportivas em sua relação com a cultura e a sociedade. Assim, consideramos que a iniciativa dos estudantes de dialogar com os outros professores de Educação Física do IFAM – *Campus* Manaus Centro e propor mudanças nas aulas ministradas por eles evidencia que a intervenção pedagógica proposta neste estudo extrapolou os limites da sala de aula, promovendo uma conscientização mais ampla sobre o potencial da disciplina.

Nesse contexto, compreendemos que, ao desenvolver o esporte como conteúdo nas aulas de Educação Física, é necessário organizá-lo de modo que se busque a superação do modelo puramente tecnicista. Nossa experiência demonstra que, contrariamente ao discurso comum utilizado para legitimar a manutenção do formato vigente no IFAM-*Campus* Manaus Centro, os estudantes anseiam por práticas e conteúdos diversificados nas aulas de Educação Física. Desse modo, compreendemos que não é preciso retirar o esporte enquanto conteúdo das aulas, mas sim dar a esse elemento um desenvolvimento historicizado como proposto pelo Coletivo de autores (1992, p. 39) ao afirmarem que “[...] é fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal”.

Ademais, considerando as especificidades do Ensino Médio Integrado à EPT, é preciso que as aulas de Educação Física tragam contribuições para a formação integral dos estudantes e isso, em nosso entendimento, só será possível com a superação do paradigma tecnicista/esportivista. Dessa forma, compreendemos ser urgente a reflexão sobre a necessidade de inclusão de outros conteúdos e temáticas, como a que desenvolvemos neste

estudo, buscando um alinhamento com o que se espera de uma Educação Física mais crítica, dialógica e preocupada com sua função social no contexto escolar.

Nessa perspectiva, a combinação de metodologias ativas, como a ABP adotada durante esta intervenção, e espaços de reflexão coletiva, tais como as rodas de conversa, conferiu aos estudantes um protagonismo efetivo em seu processo de aprendizagem. Assim, compreendemos que ao promover o engajamento dos estudantes, incentivar a discussão sobre o processo de esportivização das aulas e estimular a participação ativa na construção do conhecimento, a Intervenção Pedagógica por meio da ABP se apresenta como uma possibilidade viável de ser replicada em outras turmas do IFAM – *Campus* Manaus Centro e contextos que apresentem problemática similar. Nesse sentido, consideramos que a proposta está alinhada às abordagens críticas da Educação Física (Kunz, 1991, 1994; Coletivo de autores, 1992) além de se tornar uma forte aliada no processo de Formação Humana Integral dos estudantes (Boaventura, 2023).

#### **4.4 Contribuições da Intervenção Pedagógica para o ensino da temática saúde e o processo de Formação Humana Integral**

Essa categoria nos permite compreender em que aspectos a Intervenção Pedagógica por meio da ABP contribuiu para o ensino da temática saúde e o processo de Formação Humana Integral dos estudantes. Cabe destacar, antes de avançarmos na análise, que este estudo não se propõe a “promover” a Formação Humana Integral, mas sim refletir sobre como o ensino da temática saúde, conduzido por meio da intervenção nas aulas de Educação Física em uma turma do Ensino Médio Integrado à EPT, pode colaborar com esse processo.

Dessa forma, compreendemos que a Educação Física escolar, isoladamente, não é capaz de promover a Formação Humana Integral, mas pode contribuir juntamente com os demais componentes curriculares para este fim. Nesse sentido, concordamos com Cavalcanti (2023), ao afirmar que:

[...] enquanto componente curricular do Ensino Médio Integrado, faz-se necessário que a disciplina exerça um papel que ultrapasse os limites dos exercícios físicos sistemáticos e/ou práticas esportivas, quebrando, desta forma, os paradigmas do preconceito frente a sua importância e atuando de forma protagonista na articulação de conteúdos voltados para a formação humana integral, oportunizando a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade (Cavalcanti, 2023, p. 32).

Nessa perspectiva, reconhecemos a Educação Física como um componente curricular de grande relevância no contexto do Ensino Médio Integrado à EPT, justamente por seu potencial de contribuir com a formação integral dos estudantes. Isso se concretiza, por exemplo, por meio da realização de práticas pedagógicas como a intervenção analisada neste estudo, as quais favorecem o desenvolvimento de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos. Assim, concordamos com Bagnara e Boscatto (2022) ao destacarem a importância de se construir alternativas didático-pedagógicas para desenvolver um projeto educativo ensinando e ressignificando “velhos” e “novos” conteúdos, especialmente diante da complexidade que marca a atuação da Educação Física no Ensino Médio Integrado à EPT.

Dessa forma, buscamos compreender nesta categoria como o trabalho com a temática saúde, considerada, neste caso, um conteúdo inexplorado anteriormente, pode contribuir para a Formação Humana Integral, quando abordado por meio de uma Intervenção Pedagógica ancorada na ABP. Nesse processo, destacam-se as rodas de conversa realizadas ao longo das etapas da intervenção, que se consolidaram como espaços significativos de diálogo entre o pesquisador e os estudantes, nos quais foi possível ampliar a compreensão do conceito de saúde. Tais encontros permitiram explorar a influência de determinantes sociais como alimentação, acesso a serviços públicos, moradia, trabalho, lazer e segurança na constituição da saúde.

Dessa forma, ao analisarmos as etapas da Intervenção Pedagógica desenvolvida neste estudo, consideramos acertada a decisão de iniciar o processo com aulas introdutórias sobre o tema da saúde. Apesar de constar no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da turma investigada, a temática não era trabalhada nas aulas, que até então se restringiam às modalidades esportivas. Na aula inicial, a problematização apresentada aos estudantes suscitou importantes reflexões e diálogos. A apresentação de uma perspectiva ampliada do conceito de saúde, incluindo aspectos como políticas públicas, renda, moradia e condições de trabalho, possibilitou novas leituras da realidade por parte dos estudantes.

A partir de questionamentos como “*O que vocês entendem por saúde?*” e “*Como as aulas de Educação Física contribuem para sua saúde?*”, buscou-se acessar os saberes prévios dos estudantes e estimular a construção coletiva de novos significados. Dessa forma, alinhamos esse momento conforme preconizado pelo Coletivo de Autores (1992), que enfatiza a necessidade de reconhecer que os alunos já possuem conhecimentos, experiências e formas de interpretar a realidade. Esses saberes prévios são considerados

importantes para a construção do conhecimento, sendo utilizados como ponto de partida para a reflexão e a discussão sobre os temas abordados. Nesse sentido, entendemos que esse movimento inicial foi fundamental para criar um ambiente propício ao desenvolvimento do projeto e à mobilização dos estudantes em torno de um conhecimento que fizesse sentido para suas vidas e contextos. Nos excertos abaixo, apresentamos algumas respostas dos estudantes neste momento inicial da referida aula.

Pra mim, saúde é não estar doente. Tipo, quando a pessoa tá com gripe, febre ou alguma doença, ela não tá saudável. Então, se ela não tem nada disso, é porque tá com saúde (A4-RC1).

[...] Professor, eu acho que saúde tem a ver com fazer exercícios e comer bem, né. Se você pratica atividade física regularmente e tem uma alimentação saudável, com frutas, verduras e sem muita gordura, então você tem saúde (A13-RC1).

Na minha visão a saúde é igual pra todo mundo, sim. Tipo, quem cuida do corpo e não exagerar nas comidas, normalmente tá bem. A diferença é que tem gente que não se cuida, aí acaba ficando doente (A25-RC1).

Eu entendo saúde como estar com o corpo todo funcionando bem. Se o coração não tem nenhum problema, a respiração está normal, os exames de sangue estão bons, então a pessoa tá saudável. Pra mim, ter saúde é isso, professor (A9-RC1).

[...] Na minha opinião, as aulas de Educação Física ajudam muito na saúde porque a gente se movimenta bastante. E se mexer o corpo é importante pra evitar doenças. Quando a gente fica muito parado, engorda, aí já começa a ter problema de saúde (A17-RC1).

Ao analisarmos as falas dos estudantes, fica evidente uma compreensão bastante limitada e reducionista do conceito de saúde, atrelada quase exclusivamente à ausência de doenças, à prática regular de atividades físicas e à adoção de hábitos alimentares considerados “saudáveis”. Entendemos que essa forma de pensar é reflexo de um discurso socialmente dominante, reforçado historicamente tanto pelo campo da saúde quanto pela própria Educação Física escolar, que muitas vezes prioriza a dimensão biológica do corpo e ignora fatores sociais, emocionais e culturais (Palma, 2001; Bracht, 2019).

Nesse contexto, percebe-se um entendimento baseado em uma concepção médica e biologicista de saúde, centrada em indicadores corporais e na ausência de patologias. Tal percepção tende a individualizar a responsabilidade pelo “ser saudável”, desvinculando-a das condições de vida e das relações sociais que impactam diretamente o bem-estar das pessoas. De modo geral, os estudantes não demonstraram, neste primeiro momento, uma

compreensão crítica ou ampliada do conceito, tampouco consideraram dimensões subjetivas ou sociais da saúde, como o bem-estar mental, o acesso a serviços públicos, a equidade ou os determinantes sociais.

No contexto da Educação Física escolar, essa visão reducionista é frequentemente reforçada por práticas pedagógicas que enfatizam a aptidão física como sinônimo de saúde (Darido; Rangel, 2005; Bracht, 2019). Ao priorizar atividades repetitivas e voltadas ao rendimento esportivo, o ensino acaba por associar à saúde à ideia de um corpo produtivo e em conformidade com padrões estéticos e funcionais, excluindo aqueles que não se encaixam nesse modelo. Como destaca Palma (2001), essa abordagem tende a reproduzir desigualdades e limitar a compreensão da saúde à performance física, ignorando aspectos relacionais, afetivos e socioculturais que a compõem.

Além disso, chamamos atenção para a fala do estudante A25, “a saúde é igual pra todo mundo”, que revela a ausência de uma perspectiva crítica sobre as desigualdades sociais e a diversidade de contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. A noção de que “quem se cuida, fica bem” ignora que nem todos têm acesso aos mesmos recursos, tempo, espaço e informação para adotar hábitos saudáveis, o que reforça a ideia de saúde como uma escolha puramente individual, desconsiderando os determinantes sociais da saúde (Buss; Pellegrini Filho, 2007; Oliveira, 2022). Assim, consideramos importante esse momento inicial para que pudéssemos reconhecer os saberes prévios, ainda que limitados, dos estudantes e construir, por meio das aulas subsequentes, um processo participativo e reflexivo capaz de desenvolver uma visão mais crítica e ampliada de saúde.

Nessa perspectiva, em todas as aulas subsequentes, seguindo os três momentos pedagógicos da proposta de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), iniciamos apresentando questões problematizadoras para discussão e reflexão (problematização inicial), seguido do aprofundamento do conteúdo proposto (organização do conhecimento) e finalizando com o momento de discussão e reflexão com os estudantes (aplicação do conhecimento). Consideramos que essa estratégia nos possibilitou envolver os estudantes dentro da proposta e prepará-los para as demais fases da Intervenção Pedagógica por meio da ABP. Em nosso Diário de Campo, registramos ao término de cada aula introdutória nossas impressões sobre a dinâmica desenvolvida, o envolvimento dos estudantes e as contribuições para a ampliação do conceito de saúde por meio dos conteúdos desenvolvidos.

Hoje finalizamos a segunda aula introdutória da intervenção, e me senti bastante satisfeito com o envolvimento dos estudantes diante de um tema tão sensível e, ao mesmo tempo, tão presente em suas realidades. Iniciamos com uma problematização simples, porém potente, que gerou um rico diálogo inicial sobre corpo e aparência. Muitos estudantes, inicialmente, ainda demonstravam uma visão ligada à estética corporal como sinônimo de saúde, uma ideia bastante reforçada pelas mídias e redes sociais. Ao trazer à tona termos como anorexia, bulimia, vigorexia e corpolatria, percebi certa curiosidade e até espanto de alguns estudantes, sobretudo daqueles que não tinham familiaridade com esses conceitos. A exposição teórica aliada à exibição do vídeo contribuiu para que os alunos refletissem de maneira mais crítica sobre os padrões corporais impostos socialmente, além de provocar importantes discussões sobre o impacto dessas pressões estéticas na saúde física e mental. (P-DC2).

O momento de discussão sobre os desdobramentos da segunda aula introdutória foi intenso e significativo, com muitas reflexões dos estudantes sobre se sentirem pressionados por padrões corporais inatingíveis, enquanto outros questionaram a influência direta da mídia sobre as percepções de corpo ideal. Nesse momento, ficamos particularmente tocados pela maturidade com que alguns estudantes abordaram a instrumentalização do corpo pelo mercado<sup>26</sup>, reconhecendo que esse processo contribui para a objetificação e para o sofrimento psíquico de muitos jovens. Dessa forma, consideramos importante a estratégia de problematização inicial. Ao invés de apresentar conceitos de forma abstrata, a aula partiu de questões que tocam diretamente a experiência dos estudantes, imersa em um contexto midiático e social que constantemente veicula padrões estéticos. Assim, a relevância da temática da aula para os estudantes serviu como um catalisador para o engajamento, pois os estudantes se viram convidados a discutir algo que lhes diz respeito intimamente.

A observação de que "muitos estudantes, inicialmente, ainda demonstravam uma visão ligada à estética corporal como sinônimo de saúde, uma ideia bastante reforçada pelas mídias e redes sociais" é um diagnóstico preciso de uma concepção reducionista frequentemente naturalizada. Esta visão, como discutido ao longo deste estudo, tem raízes históricas (Ghiraldelli, 2007) e é continuamente alimentada pela indústria cultural. Nesse contexto, Palma (2000) alerta justamente para essa instrumentalização do corpo e como os discursos sobre saúde podem servir a mecanismos de controle social.

---

<sup>26</sup> Neste estudo, o termo "mercado" refere-se ao conjunto de relações econômicas, sociais e culturais regidas pela lógica capitalista, especialmente aquelas que envolvem o consumo, a produtividade e a aparência como mercadorias. Nesse contexto, o "mercado" atua como uma força que impõe padrões estéticos, comportamentos e estilos de vida voltados para o consumo e para a adaptação dos corpos às exigências do sistema produtivo. Ou seja, o corpo passa a ser visto não como expressão da individualidade e do bem-estar, mas como um recurso a ser moldado, aperfeiçoado e explorado para atender às demandas de: estética e beleza, produtividade e performance (Trinca, 2008).

A introdução de termos como anorexia, bulimia, vigorexia e corpolatria, gerando "curiosidade e até espanto", especialmente entre aqueles não familiarizados, cumpriu um papel importante de desestabilização do senso comum. Ao conceituar esses transtornos, a aula começou a desvendar a face oculta e problemática da busca incessante por um padrão estético idealizado. Dessa forma, entendemos que a combinação da exposição teórica aliada à exibição do vídeo foi fundamental para que os estudantes refletissem criticamente sobre a temática da aula. Este movimento de ir além da informação, promovendo a reflexão crítica, é central nas abordagens Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória (Coletivo de Autores, 1992; Kunz, 1991, 1994). Assim, os estudantes não apenas receberam informações, mas as processaram, conectaram com suas próprias experiências (a pressão sentida) e começaram a questionar as estruturas que produzem essas pressões (a mídia). Este é um passo fundamental para a emancipação, como defendida por Kunz (1994, p. 121), que vê o ensino como libertação de "falsas ilusões".

Além disso, a capacidade de questionar a instrumentalização do corpo pelo mercado, demonstrada por alguns estudantes, reconhecendo sua contribuição para a objetificação e muitas vezes para o sofrimento psíquico, se alinha com a crítica da Abordagem Crítico-Superadora à lógica capitalista que transforma o corpo em mercadoria ou em ferramenta de produção. Os estudantes começam a perceber que a busca por um "corpo ideal" não é apenas uma questão individual de estética, mas está inserida em um contexto econômico e cultural mais amplo que pode gerar adoecimento. Isso demonstra o potencial da Educação Física, quando criticamente orientada, para promover uma compreensão mais profunda das relações sociais, como propõe o Coletivo de Autores (1992).

Na aula seguinte, relatamos no diário de campo os desdobramentos da atividade de pesquisa proposta ao final da aula anterior, conforme excerto a seguir:

A aula de hoje foi marcada pelas apresentações dos grupos, que expuseram suas pesquisas sobre padrões de beleza e estética propagados pela sociedade contemporânea. A maioria optou por utilizar slides, o que facilitou a organização das ideias e a clareza das exposições. Fiquei bastante impressionado com o aprofundamento das análises, especialmente ao perceber que muitos estudantes conseguiram relacionar as pressões estéticas a consequências sérias para a saúde, como transtornos alimentares e problemas emocionais. (P-DC 3).

Além de ampliarmos as discussões, esta aula também foi importante para preparar os estudantes para realização de pesquisa de forma autônoma, algo fundamental para a fase de pesquisa em propostas que utilizam a ABP como estratégia de ensino (Bender, 2014).

Durante o momento de discussão realizado após as apresentações, os estudantes demonstraram um nível elevado de criticidade. Ao serem questionados sobre sua satisfação com a imagem corporal e as estratégias utilizadas para alcançar determinados padrões, surgiram relatos espontâneos sobre inseguranças, dietas restritivas, jejum prolongado e até uso de suplementos sem indicação médica. Houve uma discussão especialmente relevante sobre o que é uma “estratégia saudável” versus uma prática motivada apenas pelo apelo estético. Muitos estudantes conseguiram reconhecer que, em nome da beleza, várias pessoas acabam se expondo a riscos desnecessários.

Professor, eu já deixei de comer quase o dia inteiro só pra conseguir emagrecer mais rápido. Eu vi no Tik Tok uma blogueira que sigo falando que fez e tinha perdido 3kg em uma semana. Achava que era normal porque via muita gente na internet falando sobre jejum. E assim, desde pequena eu sempre fui mais gordinha né, acho que é de família porque lá em casa todo mundo é mais gordinho. A minha mãe vive fazendo essas dietas malucas e ontem mesmo falei com ela que isso pode tá prejudicando a saúde. E fiquei pensando, também, que muitas vezes a gente pensa que está fazendo algo pela saúde, mas é só pra tentar se encaixar nos padrões mesmo (A6-DC3).

[...] Sempre achei que ter o corpo sarado era o único jeito de ser respeitado. Meu irmão mais velho é bem mais forte que eu e faz musculação desde os 14 anos, então eu sempre tive ele como um exemplo. Ano passado começamos a treinar juntos e como eu não conseguia treinar pesado igual ele, comecei a tomar pré-treino e creatina, o Whey eu já tomava, professor. Comecei a usar suplemento sem orientação nenhuma, achando que isso era normal, às vezes eu tomava Whey e me dava enjoo e dor de barriga. Agora, depois da nossa pesquisa, entendi que suplemento não deve ser utilizado assim de qualquer jeito e tem que ser indicado por um nutricionista ou médico (A18-DC3).

Muita coisa que eu fazia achava que era por saúde, mas hoje percebo que era só estética mesmo. Nunca pensei sobre como essas dietas e exercícios que sigo estavam me fazendo mal emocionalmente. Nossas aulas estão me fazendo repensar e entender que saúde é mais do que aparência. É como a “A6” estava falando, professor, às vezes a gente começa a seguir essas influenciadoras que falam de vida saudável, mas não percebemos que elas mostram uma imagem inalcançável pra nós e acabamos nos sentindo pior por não conseguir ter aquele corpo. Agora estamos percebendo que a saúde também é emocional e que sentir culpa por comer, por exemplo, não é normal." (A21-DC3).

[...] Eu nunca me senti representada pelos padrões que vejo nas redes sociais. Então quando vejo o pessoal falando essas coisas, percebo que é algo muito comum e que todos nós estamos expostos o tempo todo a isso. Essas aulas, professor, estão ajudando a gente a entender que não precisamos seguir esses padrões, até porque como naquele vídeo mesmo diz, cada um tem sua individualidade biológica, seu tipo físico, tipo alguns são endomorfos, outros são

ectomorfo e tal. Na realidade acho que tem a ver com aceitar quem a gente é e respeitar os nossos próprios limites e realidades (A16-DC3).

Como podemos observar, por meio dos excertos acima, que o desenvolvimento das aulas introdutórias se concretizaram como um momento muito importante, no qual o conteúdo deixou de ser abstrato e se conectou diretamente com a vida dos estudantes. Durante a última aula introdutória, muitos estudantes demonstraram grande interesse pela temática da alimentação, principalmente no que se refere ao ganho de massa muscular, emagrecimento e alimentação com baixo custo, o que revela o quanto o tema está inserido nas preocupações do cotidiano dos estudantes. Os vídeos sobre suplementos alimentares e estratégias nutricionais foram eficazes em provocar reflexão crítica sobre o consumo indiscriminado de produtos industrializados e a influência de influenciadores digitais no comportamento alimentar dos estudantes.

Nesse contexto, a análise dos excertos evidencia a importância das aulas introdutórias como espaços de problematização crítica da realidade vivida, desvelando contradições presentes no cotidiano dos estudantes e promovendo rupturas com visões naturalizadas sobre saúde, corpo e estética. Dessa forma, consideramos que o conteúdo, ao conectar-se diretamente com as experiências concretas dos estudantes, assume caráter formativo e emancipador, revelando a necessidade de um ensino que parta do mundo vivido para, a partir dele, problematizar os discursos e práticas hegemônicas que regulam os corpos e subjetividades.

Nessa perspectiva, a experiência compartilhada pela estudante A6 demonstra como os padrões estéticos dominantes, amplamente difundidos por mídias sociais e naturalizados desde a infância, operam, muitas vezes, como mecanismos de opressão e adoecimento, especialmente entre meninas e mulheres. A escolha por práticas como jejum, disseminada por uma influenciadora digital, revela não apenas o poder normativo da cultura midiática, mas também a ausência de uma mediação crítica capaz de desconstruir tais discursos. Além disso, a prática de dietas restritivas, observada no ambiente familiar, é incorporada pela estudante como padrão, até ser confrontada pelas reflexões promovidas nas aulas, o que demonstra o papel crucial da escola e especialmente da Educação Física escolar como espaço de resistência e ressignificação.

Essa perspectiva é sustentada por autores como Devide *et al.* (2005), que criticam a visão reducionista de saúde vinculada exclusivamente ao exercício físico e à performance

corporal, alertando para o risco de culpabilização individual em detrimento da compreensão dos determinantes sociais da saúde. A estudante reconhece que as escolhas alimentares e comportamentais, muitas vezes justificadas sob o rótulo de “cuidados com a saúde”, estão profundamente atreladas à busca por aceitação social e enquadramento nos padrões estéticos hegemônicos. Como afirmam Oliveira e Mezzaroba (2021), é preciso tornar a escola um espaço de questionamento dos imperativos da saúde como performance e estética, o que, nesse caso, se concretiza nas práticas pedagógicas que buscam refletir sobre a saúde em uma perspectiva ampliada.

De modo semelhante, o relato do estudante A18 denuncia os riscos do uso indiscriminado de suplementos alimentares, motivado por pressões externas, tanto familiares quanto midiáticas. Ao associar saúde ao “corpo sarado”, revela como o culto ao corpo considerado “perfeito” se impõe como sinônimo de respeitabilidade e reconhecimento social. Essa lógica performática e produtivista do corpo é apontada por Bracht (2013) como uma das formas contemporâneas de alienação, onde o corpo deixa de ser vivido para ser constantemente moldado. Já a utilização de suplementos nutricionais, sem qualquer acompanhamento profissional, aponta para uma relação instrumental com o corpo, guiada pela lógica do consumo e da eficiência, e não pela busca genuína de bem-estar. Além disso, demonstra também a necessidade de intervenções por parte de equipes multiprofissionais, como existem no contexto da EPT (nutricionistas, psicólogos, etc), que podem auxiliar no processo de conscientização dos estudantes.

Nesse cenário, as falas das estudantes A21 e A16 aprofundam ainda mais a reflexão crítica ao tematizar o sofrimento psíquico gerado pelas comparações constantes com padrões inatingíveis. A noção de que “saúde é mais do que aparência” expressa uma ruptura significativa com a perspectiva biomédica, abrindo espaço para o entendimento da saúde como um processo multifatorial, que envolve aspectos físicos, emocionais, sociais e simbólicos, como defende Minayo (1992). Quando a estudante A21 afirma que “sentir culpa por comer não é normal”, explicita-se a emergência de uma consciência crítica sobre os efeitos psicossociais dos discursos normativos de saúde e corpo propagados pela indústria midiática. Já a estudante A16, ao mencionar a diversidade de biótipos e o conceito de “individualidade biológica”, resgata um discurso contra-hegemônico, que propõe a valorização da singularidade e do respeito aos próprios limites, princípios fundamentais da abordagem salutogênica (Bracht, 2019; Oliveira, 2022).

Dessa forma, entendemos que a Intervenção Pedagógica por meio da ABP se aproxima do que Kunz (1991, 1994) denominou de prática crítico-emancipatória, ao provocar nos estudantes a problematização dos saberes instituídos e a reconstrução de significados a partir da experiência vivida. Ao oferecer espaços de fala, escuta e reflexão, o professor se posiciona como mediador de processos formativos que extrapolam a dimensão técnica e operam na constituição de sujeitos críticos, capazes de resistir às imposições da lógica reducionista de saúde.

Além disso, a utilização de materiais como o *Guia Alimentar para a População Brasileira* e o *Guia de Atividade Física para a População Brasileira* ampliou o repertório conceitual dos estudantes, conectando saberes científicos com suas experiências pessoais. Essa estratégia dialoga com os princípios da Abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992), que propõe a articulação entre teoria e prática a partir de conteúdos que façam sentido para os estudantes e estejam ancorados na realidade social concreta. A Cultura Corporal de Movimento, nesse contexto, torna-se um caminho para a compreensão crítica do mundo, promovendo a saúde como direito social e condição de cidadania, conforme defendem Palma (2000) e Bracht (2019).

Assim, ao final das aulas introdutórias, foi possível identificar um avanço significativo na ampliação do conceito de saúde por parte dos estudantes, que passaram a compreendê-la para além da simples ausência de doenças. A saúde passou a ser concebida também como resultado de escolhas conscientes e do acesso a condições adequadas de vida, como alimentação de qualidade, serviços de saúde, moradia, trabalho, lazer, segurança e informação confiável. Essa ampliação conceitual está em consonância com a perspectiva apresentada por Oliveira, Gomes e Bracht (2014), ao defenderem que práticas pedagógicas capazes de superar uma visão tradicional da saúde na Educação Física escolar, por meio de uma abordagem que a tematize de forma ampliada e contextualizada, contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências que permitem aos estudantes agir de forma responsável, crítica e coerente em relação à sua própria saúde e à de sua comunidade.

Após a finalização das aulas introdutórias, iniciamos à implementação das fases da ABP, momento em que os estudantes, por meio dos Roteiros de Aprendizagem, começaram a desenvolver seus produtos finais como resposta à questão motriz do projeto. Nesse processo, além das discussões realizadas entre os membros de cada grupo, o momento de *brainstorming* se mostrou essencial para o delineamento e organização das

ideias iniciais, contribuindo significativamente para a definição dos caminhos que cada grupo seguiria. Destaca-se que todas as sugestões levantadas durante essa etapa foram analisadas coletivamente, e a escolha do produto a ser desenvolvido foi fruto do consenso entre os integrantes, levando-se em consideração fatores como o tempo disponível para execução e o grau de complexidade de cada proposta. A seguir, na Figura 23, apresentamos uma nuvem de palavras elaborada a partir do *brainstorming* realizado com os grupos, a qual sintetiza os principais temas e ideias debatidos pelos estudantes.

**Figura 23** – Nuvem de palavras do *Brainstorming* da fase de planejamento de projetos.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Conforme pode ser observado na Figura 23, os membros das equipes apresentaram uma diversidade de ideias para a elaboração dos produtos voltados à resolução da questão motriz. Entre as sugestões mais recorrentes, destacaram-se a criação de *podcasts*, o desenvolvimento de jogos e a realização de oficinas com foco na temática da saúde. Nesse momento, entendemos que nossa mediação foi fundamental para auxiliar os grupos na organização das ideias levantadas, promovendo a escuta ativa e sugerindo possibilidades de articulação entre as propostas, com o objetivo de contemplar as contribuições de todos os participantes.

[...] A sua ajuda na escolha de como desenvolver o nosso produto foi muito importante, professor! Cada um queria que a sua ideia fosse pra frente e achava mais importante, mas aí o senhor chegou e foi conversando com a gente, falando da importância de ouvir e analisar todas as ideias com calma, achei muito legal. No final, conseguimos fechar na ideia de jogo (A23-RC2).

[...] Se não fosse o senhor, professor, estaríamos até agora discutindo o que iríamos fazer (A27-RC2).

Tudo que você falou para nós foi muito importante e a gente entendeu que para o trabalho ficar legal todos teriam que ter voz e as ideias tinham que ser pensadas. Como o senhor falou é um trabalho colaborativo e se a gente não se unir, não conseguiremos terminar (A10-RC2).

As falas dos estudantes evidenciam o papel essencial do professor como mediador no contexto de propostas baseadas na ABP. Embora a autonomia dos alunos tenha sido constantemente estimulada ao longo do processo, percebemos que, especialmente na fase inicial, é fundamental que o docente esteja atento às dinâmicas dos grupos, promovendo o diálogo, a escuta e a valorização de todas as ideias, favorecendo a cooperação entre os pares. Nesse sentido, alinhamo-nos à perspectiva de Bender (2014), que destaca a importância de o professor atuar como facilitador da aprendizagem, oferecendo apoio durante o planejamento e a execução dos projetos idealizados pelos estudantes, fornecendo *feedback* construtivo, ajudando na resolução de conflitos e promovendo a construção coletiva do conhecimento.

Ao final dessa etapa da intervenção, os grupos apresentaram o planejamento de quatro propostas distintas de produtos: Um *Podcast* sobre a temática saúde e sua importância na Educação Física intitulado “*Saúde na Educação Física*”, um jogo envolvendo questões relacionadas à alimentação saudável e exercícios físicos intitulado “*Quem sou eu?*”, um jogo envolvendo exercícios com a utilização de recursos alternativos como extensores, elásticos e inspiração de movimentos calistênicos intitulado “*Coordenaband*”, além de uma oficina sobre alongamentos e exercícios de flexibilidade e sua importância para a saúde.

Para o desenvolvimento dos produtos, seguindo as tarefas do Roteiro de Aprendizagem 02, os estudantes realizaram a fase de pesquisa inicial de suas propostas. Como na fase anterior todo o planejamento já havia sido definido, nessa etapa os estudantes se concentraram em pesquisar as informações necessárias para dar andamento ao projeto. Dessa forma, consideramos que nessa fase os estudantes construíram conhecimentos importantes relacionados à saúde, não apenas para subsidiá-los na concepção de seus produtos, mas também para vida. Durante a roda de conversa ao final dessa fase, foi possível identificar a capacidade dos estudantes de estabelecer uma relação entre as pesquisas realizadas pelos grupos com as discussões realizadas nas aulas introdutórias sobre saúde numa perspectiva ampla. A seguir, apresentamos alguns excertos com relatos dos estudantes:

Quando a gente começou a pesquisa para montar os roteiros do *podcast*, tipo, nossa ideia foi poder levar informação também para as outras turmas que estão só no esporte. Como a gente discutiu naquelas primeiras aulas, nós também achávamos que saúde era só se alimentar bem e fazer exercício, mas nas aulas vimos que tem a ver com o ambiente onde a pessoa vive, as oportunidades que ela tem, e até o emocional, né professor? Então tentamos trazer isso nos episódios, com falas que mostram que saúde também tem relação com o acesso à informação, à escola e até com a forma como a sociedade vê o corpo das pessoas. Aí que entra as aulas de Educação Física, professor, queremos que outros alunos também percebam que não é só futsal, só exercício na quadra, mas também pensar na nossa vida, no que a gente sente, no que a gente passa (A24-RC3).

Nas pesquisas pro nosso jogo, a gente encontrou muitas informações sobre alimentação saudável, mas o mais legal foi entender que comer bem não é só comer salada ou evitar gordura. Tem a ver com cultura alimentar, com o que a gente tem acesso e com escolhas possíveis. Tipo, aqui no Amazonas mesmo nós temos alguns alimentos que são nutritivos como o cará e tantos outros que são mais acessíveis para a população. Então, a gente quer fazer o jogo como se fosse um desafio com perguntas e dicas, mas não só com respostas certas ou erradas. A ideia é fazer pensar. Tipo assim, uma das perguntas é sobre o que é um alimento saudável, e a resposta depende da realidade da pessoa. Isso veio das conversas que tivemos sobre alimentação no Brasil e o Guia Alimentar [...] não dá pra falar de saúde sem falar de desigualdade, e foi isso que a gente aprendeu nas aulas (A9-RC3).

No nosso grupo, a gente pensou num jogo que todo mundo pudesse fazer, sem precisar de aparelhos de academia, até porque academia é muito caro, professor, e como falamos na aula passada, além do preço tem a questão do tempo. A nossa rotina mesmo aqui no IFAM, eu por exemplo, saiu de casa todo dia umas seis horas pra poder pegar o ônibus e só volto a noite, então como vou treinar? Meus pais do mesmo jeito, saem junto comigo de manhã e chegam cansados à noite em casa, é complicado demais professor. Então conversando com a galera a gente pensou em algo justamente para essas pessoas. Pesquisamos sobre movimentos calistênicos e também sobre como usar elásticos e coisas simples pra se exercitar. Foi muito massa ver que dá pra cuidar da saúde se movimentando de forma criativa, sem gastar dinheiro. A gente lembrou da aula que falou sobre as desigualdades no acesso a espaços e materiais pra atividade física, e isso fez a gente querer criar um jogo acessível, que todo mundo pudesse jogar, mesmo quem não tem muita estrutura em casa (A31-RC3).

[...] Quando a gente começou a pensar na oficina, nos lembramos das aulas de ginástica com o professor (X) no primeiro bimestre, porque a maioria de nós não conseguia fazer os alongamentos, todo mundo travado. Mas a gente só era obrigado a fazer, mas nunca ele disse pra gente a importância e porque tínhamos que fazer antes de iniciar a aula. Nas nossas pesquisas a gente viu que alongamento não é só pra não se machucar. Vimos que ele também ajuda no bem-estar, na postura, no sono, e até na saúde mental. A gente pensou numa oficina que mostrasse isso: que o corpo precisa de cuidado, mas que isso não é só esforço físico, é também se sentir bem, respeitar os limites e entender que saúde envolve várias coisas, não só o músculo ou o peso (A3-RC3).

A escolha dos formatos de produtos propostos pelos estudantes demonstra a diversidade de possibilidades de tratar da temática saúde nas aulas de Educação Física. Por sua vez, as falas revelam que, ao longo dessa fase da Intervenção Pedagógica por meio da

ABP, foi possível observar um amadurecimento significativo na compreensão do conceito de saúde. O envolvimento ativo dos estudantes nos projetos (*podcast*, jogos e oficina) e todas as tarefas dos roteiros de aprendizagem executadas até então, contribuiu para mobilização de saberes prévios, articulação dos conteúdos discutidos e, sobretudo, a construção de novas compreensões sobre a temática saúde em uma perspectiva crítica e ampliada. Essa mobilização se tornou evidente nas falas dos estudantes durante a roda de conversa, revelando níveis mais ampliados de reflexão, que superaram a visão inicial reducionista apresentada no primeiro contato com o tema (centrada na ausência de doenças) e em comportamentos individuais, como alimentação e prática de exercícios.

Ao refletirem sobre os conteúdos discutidos nas aulas introdutórias e articularem essas reflexões com as pesquisas realizadas em seus grupos, os estudantes demonstraram um avanço na capacidade de análise crítica dos determinantes sociais da saúde. A fala da estudante A24, por exemplo, ilustra a superação da concepção reducionista de saúde vinculada exclusivamente à prática de exercícios físicos e à alimentação saudável. Nesse sentido, ao relacionar saúde com aspectos como o local onde vivem, as oportunidades sociais, o acesso à informação e à escola, o estudante evidencia a assimilação do conceito ampliado de saúde, tal como defendido por Oliveira (2022), que compreende a saúde como resultante das condições sociais de vida, trabalho, renda, lazer e acesso a serviços. A crítica ao reducionismo biologicista e à prática esportivista tecnicista das aulas tradicionais de Educação Física na instituição demonstra que o estudante passou a perceber o componente curricular como um espaço de debate e reflexão crítica sobre suas vivências e realidades sociais, incluindo as questões relacionadas à saúde.

Isso se evidencia, também, na fala do estudante A9, ao afirmar que "não dá pra falar de saúde sem falar de desigualdade", remetendo diretamente às discussões sobre o acesso à alimentação adequada, à informação e às oportunidades de autocuidado. Além disso, o reconhecimento da diversidade regional no acesso e consumo de alimentos reforçam a ideia de que saúde é um fenômeno culturalmente situado, como apontam Bracht (2019) e Devide *et al.* (2005). Desse modo, ao problematizar o que é um alimento saudável a partir do contexto sociocultural e econômico local, o estudante articula o conteúdo curricular com os determinantes sociais da saúde. Essa percepção confirma o papel das práticas pedagógicas críticas na formação de sujeitos conscientes de sua realidade e das contradições que a permeiam (Palma, 2000; Santos, 2024). Além disso, o uso do Guia

Alimentar para a População Brasileira como referência teórica demonstra que a atividade de pesquisa foi apropriada como uma ferramenta crítica, e não apenas informativa.

O relato do estudante A31 aprofunda ainda mais a discussão sobre as desigualdades estruturais que influenciam o cuidado com a saúde. A impossibilidade de frequentar academias, a rotina exaustiva e a falta de infraestrutura são elementos que, segundo Bracht (2019), denunciam o ideário do "healthism"<sup>27</sup>, crítica também presente na abordagem salutogênica, que busca deslocar o foco da responsabilização individual para a compreensão das condições de vida que impactam o cuidado de si (Oliveira; Mezzaroba, 2021, Oliveira, 2022). Por fim, o trecho da fala do estudante A3 aponta para uma ressignificação da ginástica no contexto escolar, que deixa de ser vista como mera preparação para a prática esportiva e passa a ser compreendida em sua dimensão ampliada, vinculada ao bem-estar físico e emocional. Ao identificarem que saúde também está relacionada ao sono, à postura e à saúde mental, os estudantes revelam um novo entendimento integrador da saúde, conforme a concepção defendida por autores como Rufino e Darido (2013) e Oliveira (2022), para os quais o trabalho pedagógico com essa temática deve abarcar múltiplas dimensões da existência humana.

Esses relatos demonstram que, ao serem desafiados a investigar, construir roteiros, elaborar jogos e oficinas, os estudantes se engajaram em um processo formativo que rompe com a lógica transmissiva e passiva do ensino, colocando-se como protagonistas da própria aprendizagem. Nessa direção, a utilização da ABP como método de ensino, além de favorecer o engajamento, propiciou uma conexão direta entre os conteúdos escolares e os contextos vivenciados pelos estudantes. Como aponta Bender (2014), esse tipo de abordagem permite que os alunos assumam uma postura investigativa diante de problemas reais, o que contribui para o fortalecimento do protagonismo juvenil e da aprendizagem significativa.

Ao se sentirem responsáveis pela construção dos produtos, de forma colaborativa, os alunos ampliaram seu engajamento e aprofundaram suas compreensões sobre os determinantes sociais da saúde. As falas demonstram que a utilização das fases da ABP favoreceu a apropriação ativa do conhecimento relacionado à temática. Os estudantes não apenas reproduziram informações pesquisadas, mas foram capazes de estabelecer relações

---

<sup>27</sup> A ideologia do "healthism" é uma perspectiva que coloca a saúde e o bem-estar como valores supremos, frequentemente levando a uma visão individualizada e culpabilizante. Esta ideologia, que se espalhou com a crescente atenção à saúde e bem-estar, pode ter consequências negativas, como pressão excessiva para alcançar a perfeição e negligência de outros fatores que afetam a saúde (Bracht, 2019).

entre os conteúdos estudados relacionados à saúde, suas realidades cotidianas e os desafios sociais que os atravessam.

Outro aspecto relevante observado nas falas é a valorização da diversidade de corpos e da pluralidade de experiências relacionadas ao cuidado com a saúde. Estudantes que, inicialmente, demonstravam compreender a saúde de forma restrita à estética corporal ou à aptidão física, passaram a reconhecer que a saúde também envolve aspectos emocionais, sociais e simbólicos. Essas falas também sugerem que os estudantes passaram a perceber a Educação Física para além do espaço da quadra e da prática esportiva, entendendo-a como um campo de saber que pode contribuir para reflexões amplas sobre a vida, o corpo e o cotidiano.

Tal transformação se alinha às propostas de uma Educação Física crítica e emancipatória como defendem os autores Kunz (1991, 1994) e Darido e Rangel (2005), que reforçam que, ao contrário de uma disciplina voltada apenas ao esporte ou à aptidão física, a Educação Física escolar pode ser um potente campo de produção de sentido, de escuta e de transformação social, desde que articulada a metodologias críticas e participativas (Menezes *et al.*, 2020). A ABP, nesse sentido, potencializou a autonomia e o desenvolvimento de competências críticas, favorecendo a formação omnilateral dos sujeitos, como propõe a perspectiva da politecnicidade no contexto da EPT (Ramos, 2008). A Intervenção Pedagógica por meio da ABP consolida, portanto, a ideia de que a Educação Física escolar pode e deve assumir um papel formativo mais abrangente, voltado para a compreensão crítica da realidade (Coletivo de Autores, 1992).

Nessa direção, a fase 03 da intervenção pedagógica, centrada na avaliação inicial dos produtos elaborados pelos estudantes, revelou-se um momento especialmente significativo no processo formativo, não apenas pela socialização dos protótipos de produtos finais construídos, mas sobretudo pela capacidade crítica dos estudantes em analisar, sugerir e colaborar com os projetos dos colegas, evidenciando o amadurecimento de uma perspectiva ampliada de saúde. Tal momento, de troca e construção coletiva, está em consonância com os pressupostos das abordagens críticas da Educação Física escolar, sobre o valor da interação dialógica no processo de ensino, no qual os sujeitos envolvidos não são meros receptores de conteúdo, mas agentes ativos da construção do saber, conforme podemos observar nos relatos a seguir:

Gostei muito da ideia de vocês de fazer o *Podcast*. Legal que pelo que percebi em cada episódio vai ter um tema sobre a saúde, tipo alimentação, anabolizantes,

os padrões corporais e a questão que discutimos em aula dos determinantes sociais. Que tal colocar umas perguntas no meio dos episódios? Tipo: E aí, o que vocês acham disso na vida de vocês?’ E seria massa falar rapidinho de como a vida da galera em casa e no bairro também afeta nossa saúde. Aí eu acho que pelos roteiros que vocês apresentaram poderiam convidar também o pessoal lá do setor da saúde do campus, acho que seria legal, tipo falar com a nutricionista e até mesmo com o diretor do campus, justamente para eles perceberem que podemos fazer mais do que só esporte na Educação Física. (A25-RC4).

O jogo ‘Quem sou eu?’ tá bem interessante, gente! Achei muito boa essa ideia e as cartas que vocês estão bolando fazem todo sentido como o que estamos estudando e seria uma alternativa legal mesmo para aprender sobre a saúde nas aulas de um jeito muito divertido. [...] tipo, mas acho que vocês poderiam focar mais nos aspectos sociais da saúde, porque isso que precisamos muito né, entender que saúde vai muito além de não ter doenças, poderiam pegar aqueles Guias que estudamos e usar algumas coisa deles também (A17-RC4).

A oficina de alongamentos é uma ideia ótima, tá show, de verdade. Só lembro da gente sofrendo na aula de ginástica. Estávamos pensando aqui e nossa sugestão é que vocês poderiam fazer um folheto com ilustrações das posições, tipo um material de apoio. Seria legal para entregar para as outras turmas ou até mesmo fazer vídeos curtos ensinando o jeito correto de fazer os alongamentos, aí vocês poderiam abrir uma página no tik tok ou insta e postar, seria legal também (A9-RC4).

[...] O ‘Coordenaband’ é super criativo, ainda mais que dá pra fazer utilizando materiais alternativos e nem precisamos de um espaço muito grande. O dia que o ginásio está lotado com muitas turmas tendo aula ao mesmo tempo fica complicado. Então, essa ideia de vocês é ideal, porque aí podemos fazer a atividade em outros espaços como no pátio ali perto do refeitório ou até mesmo embaixo daquela mangueira onde a gente geralmente fica depois do almoço. Só acho que poderiam pesquisar um pouco mais sobre os benefícios para a nossa saúde, pode fazer um panfleto também ou um guia e trazer informações sobre isso, seria interessante (A13-RC4).

As falas destacadas evidenciam a sensibilidade dos estudantes aos diversos eixos temáticos relacionados à saúde trabalhados durante a intervenção, tais como: alimentação, uso de anabolizantes, padrões corporais, determinantes sociais, etc. Entendemos que esses relatos refletem, também, uma nova compreensão sobre saúde, já que os estudantes foram capazes de identificar necessidades de adequações nos produtos propostos, visando que estes extrapolassem o viés reducionista dessa temática. Assim, por meio da reflexão crítica e um processo dialógico entre os estudantes, foi possível retomar o processo de criação dos produtos, realizando pesquisas complementares para a finalização de suas propostas.

Destacamos, ainda, as sugestões realizadas como a produção de folhetos ilustrados, vídeos no *TikTok/Instagram* e a possibilidade de convidar profissionais do campus (nutricionista, diretor), que expressam uma compreensão de que o ensino de saúde é também uma ação de mediação social. Ao envolver diferentes atores e suportes midiáticos,

os produtos finais desenvolvidos pelos estudantes durante a intervenção ganham legitimidade e ampliam sua rede de interlocução, refletindo práticas que estão alinhadas a uma perspectiva crítica da Educação Física escolar e que também coadunam com o processo de Formação Humana Integral dos estudantes. Dessa forma, as falas dos estudantes à luz das abordagens críticas de Educação Física e de uma concepção ampliada de saúde, evidencia que a Intervenção Pedagógica pela ABP não só mobiliza conhecimentos prévios, mas também estimula a apropriação de uma postura reflexiva, criativa e colaborativa. Nessa direção, compreendemos que, quando estruturada de forma crítica e conectada a contextos reais, a Educação Física pode ser um vetor de transformação social e formação integral para a saúde.

Nessa perspectiva, compreendemos que a Intervenção Pedagógica por meio da ABP apresenta contribuições importantes para o processo de Formação Humana Integral dos estudantes, especialmente ao promover reflexões relacionadas à saúde e sua relação sobre a preparação do corpo para o mercado de trabalho e para o consumo, através de práticas esportivas que remetem ao esporte de rendimento e/ou ao desenvolvimento de aptidão física em um viés biofisiológico e de força de produção. Os relatos a seguir, apresentam algumas dessas reflexões realizadas pelos estudantes.

[...] No curso de Informática mesmo, professor, ninguém fala sobre isso. Quem trabalha nessa área, na maioria das vezes, passa horas sentado, em frente ao computador, estudando códigos, entregando projetos, como se o corpo fosse uma máquina que aguenta tudo. Mas nas nossas aulas eu comecei a perceber que essa lógica que é até romantizada também é uma forma de exploração. A gente é cobrado o tempo todo, mas ninguém pergunta como estamos nos sentindo ou como isso afeta nossa saúde. Foi a primeira vez que consegui pensar no corpo não só como algo que precisa ser forte, mas como algo que precisa ser cuidado pra além do rendimento (A21-RC7).

Durante o projeto, percebi que muita coisa que a gente aprende sobre cuidar do corpo, na real, tem mais a ver com se preparar pro mercado de trabalho do que com o nosso bem-estar. A gente escuta o tempo todo que precisa ter disposição, energia, e até aguentar mais carga, como se o corpo fosse uma máquina. Só que saúde é mais do que isso, né. Aprendi que o nosso corpo não pode ser tratado só como ferramenta de produção (A31-RC7).

Depois das discussões que tivemos, ficou mais claro pra mim que até mesmo a ideia de saúde no nosso curso está ligada à eficiência. A gente ouve que tem que se alimentar bem, dormir bem e se exercitar, mas tudo isso com a justificativa de 'render mais', de estar mais concentrado, de ser um profissional melhor. Ninguém fala sobre saúde como um direito. Fiquei pensando que, tipo assim, até o autocuidado virou um requisito do mercado de trabalho, e isso é perigoso, né professor? porque a gente acaba se cobrando ainda mais, mesmo quando tá cansado ou estressado (A7-RC7).

Eu nunca tinha parado pra pensar como o discurso da performance aparece no nosso dia a dia. No mundo da tecnologia, a gente vive cercado de métricas, prazos, eficiência, como se tudo fosse sobre entregar mais rápido e melhor. Nas aulas, quando falamos sobre esporte de alto rendimento, vi como esse modelo também está na nossa área, tipo, só que de outra forma. O corpo pode até não ser o centro, mas é exigido o tempo todo, só que mentalmente. E isso também adocece, só que de um jeito silencioso [...] agora percebo que saúde também é saber parar, respirar, dizer não (A4-RC7).

A gente vive numa área super conectada com as redes sociais, com a imagem, com o digital. Mesmo sendo da Informática, a gente sente a pressão de se apresentar bem, de ter um corpo 'aceitável' até na hora de procurar estágio. É como se o corpo fosse um cartão de visitas, né? Nas aulas, quando discutimos sobre o corpo como produto, isso me fez pensar em como isso molda até nossa aparência, mesmo numa profissão que, em tese, não depende do corpo. A saúde, tipo, virou um ideal vendido junto com a imagem de sucesso (A15-RC7).

[..] Achei muito interessante a parte em que a gente falou sobre a indústria do corpo. Tipo, suplementos, academias, remédios, tudo sendo vendido como saúde. Mas será que é saúde mesmo ou só consumo? Fiquei pensando que às vezes o que a gente compra achando que é pra melhorar o corpo é, na verdade, só mais uma forma de nos fazer gastar pra atender um padrão (A19-RC7).

Os relatos apresentados revelam que a intervenção pedagógica realizada nas aulas de Educação Física proporcionou aos estudantes do Curso Técnico Integrado em Informática a possibilidade de ampliar significativamente sua compreensão sobre o corpo e a saúde, estabelecendo conexões críticas com as exigências do mundo do trabalho e com as dinâmicas do mercado tecnológico. A partir de discussões fomentadas por questões problematizadoras e pesquisas conduzidas no contexto da ABP, os estudantes começaram a identificar como a noção de saúde, mesmo em um curso com pouca ênfase corporal direta, está profundamente atravessada por discursos de produtividade, controle e consumo. Dessa forma, compreendemos que ocorreu um processo de conscientização e crítica que se alinha diretamente com os pressupostos da Formação Humana Integral defendidos por autores como Ciavatta (2005), Ramos (2008, 2017) e Araujo Sobrinho, Azevedo e Stefanuto (2018).

Ao questionarem se o que é vendido como saúde pela "indústria do corpo" é de fato saúde ou "só consumo", os estudantes começam a desvelar as lógicas mercadológicas que permeiam as concepções de bem-estar, uma capacidade analítica essencial para a Formação Humana Integral. Essa percepção é fundamental para que, como afirma Ciavatta (2005), os estudantes sejam capazes de realizar uma leitura crítica do mundo e compreender as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. Nesse contexto, o relato do estudante A21 expressa com clareza uma das dimensões mais complexas da formação profissional

contemporânea: a ideia de que o corpo só importa quando serve ao trabalho. Ao refletir sobre o curso de Informática, no qual o corpo é frequentemente negligenciado e tratado como "uma máquina que aguenta tudo", e a subsequente percepção de que essa lógica é uma "forma de exploração", dialoga com a necessidade de superar o dualismo entre ensino propedêutico e profissional (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005).

Essa percepção se alinha à crítica de Corrêa e Lima (2023), ao destacarem que a Formação Humana Integral, especialmente na EPT, exige romper com a fragmentação entre corpo e intelecto, trabalho e vida. A Educação Física, nesse cenário, emerge como um campo estratégico para reconectar essas dimensões, promovendo o cuidado com o corpo não como meio para a produtividade, mas como um direito, uma condição de dignidade e de bem-estar, demonstrando que os conhecimentos da Educação Física escolar podem ser articulados às questões do curso técnico em que está inserida. Nessa perspectiva, de acordo com Bagnara e Boscatto (2022), uma abordagem da Educação Física no contexto da EPT não pode ser concebida de forma isolada ou desvinculada da proposta formativa do curso técnico integrado, tampouco dissociada das demais áreas do conhecimento que compõem a formação integral dos estudantes.

Assim, a intervenção permitiu que o estudante pensasse o "corpo não só como algo que precisa ser forte, mas como algo que precisa ser cuidado pra além do rendimento". Essa compreensão é fundamental para a formação de sujeitos emancipados, criativos e capazes de refletir criticamente sobre a realidade (Frigotto, 2012), incluindo a própria realidade do mundo do trabalho para o qual estão se preparando. Nesse sentido, o estudante A7 aponta que até mesmo os discursos de autocuidado são apropriados pelo mercado como instrumentos para "render mais, de estar mais concentrado, de ser um profissional melhor". Essa crítica revela uma importante inflexão no pensamento dos estudantes, que passaram a identificar o modo como as práticas de saúde vêm sendo transformadas em exigências normativas, muitas vezes disfarçadas de escolhas individuais. Tal reflexão se aproxima das análises de Palma (2001), que alerta para os mecanismos de controle social exercidos sobre os corpos no contexto capitalista, inclusive por meio do discurso da saúde.

Nesse aspecto, percebemos a capacidade dos estudantes de refletir e questionar a instrumentalização do ser humano e de sua saúde em função de demandas puramente produtivistas. Essa reflexão está em consonância com Dantas (2020), que defende um modelo de formação na Rede Federal de Educação que produza conscientização, protagonismo e autonomia entre os estudantes dos cursos técnicos integrados. Assim, ao

perceber o perigo dessa lógica e afirmar que "ninguém fala sobre saúde como um direito", o estudante demonstra um avanço na construção de uma cidadania crítica.

Outro elemento que emerge fortemente no relato do estudante A19 é a percepção sobre a mercantilização da saúde e do corpo. Nesse sentido, a constatação de que a “indústria do corpo” se apropria de práticas como o uso de suplementos, academias e dietas restritivas para transformar o cuidado com o corpo em consumo revela o quanto os estudantes conseguiram ampliar seu olhar para além da superficialidade dos discursos sobre bem-estar. Essa crítica encontra sustentação na perspectiva de Rufino e Darido (2013), que defendem uma Educação Física capaz de promover discussões sobre saúde de forma transversal, crítica é relacionada aos temas da cultura corporal, das desigualdades e da construção social dos corpos.

A fala do estudante A4, que associa o ambiente da tecnologia à lógica da performance e das métricas evidencia como o modelo do esporte de alto rendimento, tradicionalmente analisado na Educação Física, também está presente no campo intelectual e técnico. Ainda que de forma menos explícita, a exigência de eficiência constante pode gerar adoecimento, ansiedade e esgotamento, questões que foram reconhecidas e verbalizadas pelos estudantes durante as rodas de conversa. Aqui, é possível estabelecer aproximações com a salutogênese, especialmente com o conceito de Senso de Coerência (Oliveira; Mezzaroba, 2021). Ao reconhecerem a complexidade das demandas relacionadas à saúde do mundo do trabalho e passarem a atribuir sentido a essas experiências, os estudantes demonstram que estão desenvolvendo um olhar mais crítico e articulado sobre o que significa cuidar de si.

Além disso, a presença da pressão estética, mesmo em um curso essencialmente técnico como o de Informática, mostra como os estudantes sentem a necessidade de se apresentar socialmente de maneira adequada aos padrões hegemônicos, inclusive ao buscar inserção no mundo do trabalho. Isso reforça a importância de discutir o corpo e a saúde em uma perspectiva ampliada. A esse respeito, a Educação Física escolar, ao problematizar o modelo de corpo perfeito e funcional, oferece ferramentas para uma crítica mais ampla aos discursos que unem saúde, sucesso e eficiência no mundo do trabalho. Nesse sentido, Bracht (2019) ressalta a importância das aulas de Educação Física serem espaços de discussão sobre, por exemplo, os padrões estéticos impostos pela mídia, as desigualdades de acesso ao lazer, a medicalização da vida, os efeitos da violência urbana e os desafios

impostos por uma sociedade que, ao mesmo tempo que cobra corpos produtivos e saudáveis, nega condições estruturais mínimas para o cuidado de si.

Assim, compreendemos que os relatos dos estudantes evidenciam que a intervenção pedagógica rompeu com uma lógica instrucional voltada apenas à aptidão física ou ao desenvolvimento técnico. A abordagem problematizadora, sustentada pela ABP, permitiu aos estudantes compreender que a saúde não pode ser dissociada das relações de trabalho, das desigualdades sociais e das pressões simbólicas. As aulas de Educação Física, nesse contexto, se tornaram um excelente espaço de reconstrução do sentido atribuído à saúde e suas determinantes sociais, contribuindo para a efetivação de uma proposta de Formação Humana Integral, como defendida no projeto do Ensino Médio Integrado (Almeida, 2020).

Dessa forma, os impactos observados na percepção de saúde dos estudantes, após a implementação da intervenção pedagógica, evidenciam a pertinência de uma abordagem ampliada do conceito de saúde, que transcende os determinantes biológicos para incorporar dimensões socioculturais, ambientais e econômicas, contribuindo para a construção de reflexões mais complexas sobre os modos de viver e a promoção da qualidade de vida, ou “vida boa” (Bracht, 2019).

Ademais, tais achados corroboram as análises de Mattos e Neira (2008), ao enfatizarem a ideia de uma Educação Física que busque o desenvolvimento da compreensão de como se constrói a saúde em cada realidade, possibilitando aos estudantes se tornarem capazes de agir na promoção de saúde e qualidade de vida em âmbito pessoal, coletivo e também no mundo do trabalho. Nessa direção, segundo Devide *et al.* (2005), os conhecimentos construídos ao longo da trajetória escolar pouco contribuirão para a formação dos estudantes se estes não forem capazes de compreender a complexidade dos fatores que interferem na saúde. Quando se reduz a saúde a uma consequência direta da prática de exercícios físicos, perde-se a oportunidade de promover uma reflexão crítica sobre os múltiplos determinantes que impactam o bem-estar individual e coletivo, limitando também a busca por soluções mais abrangentes para os problemas que afetam a comunidade, na qual estão inseridos.

Por tanto, os quatro produtos desenvolvidos, o podcast “*Saúde na Educação Física*”, os jogos “*Quem sou eu?*” e “*Coordenaband*”, e a “*Oficina sobre alongamentos e flexibilidade*”, pautados em uma perspectiva ampliada da temática saúde, desenvolvida nas aulas introdutórias e nas fases da Intervenção Pedagógica pela ABP, se constituíram como ferramentas pedagógicas criadas pelos próprios alunos, que integram saberes técnicos,

científicos e sociais, em consonância com os princípios da Formação Humana Integral preconizada no Ensino Médio Integrado à EPT. Como argumentam Corrêa e Lima (2023), a formação integral exige práticas escolares que ultrapassem o ensino conteudista e favoreçam a mediação com a realidade dos estudantes. Nesse aspecto, a criação dos produtos permitiu que os estudantes se colocassem como sujeitos ativos do processo educativo, rompendo com a lógica da reprodução passiva e assumindo papéis de produtores de conhecimento.

Cada grupo, ao escolher a forma de apresentar o conteúdo, seja por meio de mídia digital, jogos educativos ou oficinas práticas, revelou a diversidade de interesses, habilidades e estilos de aprendizagem presentes na turma, reforçando a necessidade de metodologias que respeitem essa pluralidade. O grupo responsável pelo *Podcast*, por exemplo, articulou temas como saúde mental, padrões corporais e determinantes sociais da saúde, promovendo debates que foram além dos muros escolares e impactaram até outros colegas e familiares. Como apontam Boscatto e Darido (2017), a Educação Física no Ensino Médio Integrado deve superar a lógica tecnicista e favorecer o vínculo com a vida cotidiana, assumindo uma função formativa crítica e reflexiva.

Já os grupos que criaram jogos revelaram preocupações tanto com o conteúdo quanto com a acessibilidade das práticas propostas. O jogo “*Quem sou eu?*”, por exemplo, relacionou alimentação e movimento com o contexto social e econômico dos estudantes, estimulando o pensamento crítico e a tomada de decisões conscientes. Por sua vez, o “*Coordenaband*” rompeu com a lógica da necessidade de aparelhos de ginástica para o cuidado com o corpo, valorizando o movimento criativo e possível em diferentes realidades. Essas escolhas demonstram que os estudantes foram capazes de contextualizar o conceito de saúde com base em suas realidades, reconhecendo os limites e potências do ambiente em que vivem, o que consideramos um avanço significativo em relação à compreensão inicial, que se restringia à ausência de doenças e à prática de exercícios.

A “*Oficina sobre alongamento e flexibilidade*” foi outro exemplo de ressignificação do conceito de saúde. Ao propor momentos de atenção ao corpo, à respiração e ao bem-estar físico e mental, os estudantes apresentaram um entendimento ampliado sobre o cuidado com o corpo, que não está relacionado apenas ao rendimento ou ao desempenho, mas à prevenção, ao equilíbrio e ao autocuidado. Como evidenciado nos relatos, essa percepção foi construída a partir das discussões realizadas em aula e resgatada

nos processos de pesquisa e elaboração da proposta durante as fases da Intervenção Pedagógica pela ABP.

Nesse contexto, entendemos que a construção coletiva desses produtos também estimulou competências essenciais para a formação cidadã e profissional dos estudantes, como a colaboração, a escuta, a negociação e a capacidade de resolver problemas. Essas competências são valorizadas tanto nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos quanto nos documentos orientadores da EPT e se articulam com o que Bender (2014) destaca como a principal virtude da ABP: o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e socialmente implicados.

Nesse cenário, Bagnara e Boscatto (2022) defendem que é necessário que os conteúdos da Educação Física sejam organizados de modo que dialoguem com os aspectos sociais, econômicos, culturais, éticos e científicos que atravessam a vida dos estudantes no Ensino Médio Integrado à EPT. Desse modo, a construção dos produtos finais não representou o encerramento do processo de ensino-aprendizagem, mas sim o ponto culminante de um percurso reflexivo e dialógico. Os produtos foram expressões concretas do saber construído, da crítica social vivida e do compromisso dos estudantes com uma concepção de saúde vinculada à cidadania, à justiça social e ao respeito às diferenças. Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica que articula conhecimento e transformação, promovendo uma formação verdadeiramente integral e alinhada aos princípios das abordagens críticas da Educação Física escolar.

Ademais, as reflexões realizadas nesta categoria sinalizam para o potencial de que intervenções como a realizada neste estudo possam transcender os muros da escola, estabelecendo diálogos e ações com a comunidade externa. Embora o presente estudo tenha focado no processo interno de aprendizagem, o potencial dos produtos criados (como o *podcast* e a oficina) para a promoção da saúde em um contexto mais amplo ficou evidente. Nesse sentido, consideramos que futuras aplicações da proposta poderiam, por exemplo, incluir o diagnóstico de problemas de saúde na comunidade local como ponto de partida para os projetos ou a apresentação das soluções encontradas para públicos externos, fortalecendo o papel da escola como agente de transformação social.

Por fim, a profundidade das reflexões dos estudantes sobre as interconexões entre saúde, tecnologia, mercado de trabalho e padrões de consumo não apenas evidencia a contribuição da intervenção para a Formação Humana Integral, mas também sinaliza o vasto potencial interdisciplinar da abordagem da saúde ampliada na EPT. Temas como

saúde mental, ergonomia no uso de tecnologias, determinantes sociais da saúde e a crítica à indústria do bem-estar, trabalhados neste estudo nas aulas de Educação Física por meio da ABP, poderiam ser proficuamente articulados com outros componentes curriculares, como Sociologia, Filosofia, Biologia e até mesmo com as disciplinas técnicas específicas de cada curso, em um esforço para que possamos efetivamente integrar os saberes da formação geral com os da formação profissional e as questões da vida dos estudantes.

## **5 PRODUTO EDUCACIONAL: DA MATERIALIZAÇÃO À VALIDAÇÃO**

Neste capítulo, apresentamos o processo de materialização e validação do Produto Educacional, fruto desta pesquisa. Inicialmente, apresentamos as definições sobre Produto Educacional e suas tipologias. Na sequência, tratamos do processo de Materialização da Intervenção Pedagógica pela ABP, desenvolvida neste estudo, em formato de Guia didático. Posteriormente, apresentamos as etapas do processo de validação do Guia Didático. Por fim, descrevemos as alterações realizadas para a versão final do Guia Didático.

### **5.1 Definições sobre Produto Educacional**

De acordo com Moreira (2004, p. 134), nos programas de pós-graduação profissionais, existe a necessidade da realização de pesquisas aplicadas que buscam a melhoria do ensino “[...] sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais[...]”. Seu foco está ligado diretamente na aplicação do conhecimento e no desenvolvimento de produtos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino para responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional (Brasil, 2019a).

Nesse sentido, na área de ensino, considera-se produto educacional o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, devendo ser elaborado com o objetivo de responder a uma pergunta ou problema oriundo do contexto de prática profissional, podendo ser materializado em um artefato real ou virtual, ou ainda, por meio de um processo (Bessemmer; Treffinger, 1981). Corroborando, Rizzatti *et al.* (2020, p. 4) afirmam que o produto educacional deve apresentar as especificações técnicas, ser compartilhável e apresentar aderência à linha e ao projeto de pesquisa do qual faz parte, além de apresentar potencial de replicabilidade e ter sido elaborado e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina.

Além disso, o discente do programa de pós-graduação profissional deve desenvolver e refletir sobre o produto educacional ao longo do seu percurso formativo. Dessa forma, de acordo com Rôças, Moreira e Pereira (2018), o principal produto de um curso de pós-graduação na modalidade profissional não é o produto educacional em si, mas sim o processo de transformação do discente durante sua elaboração.

Durante o processo formativo de um programa de pós-graduação profissional, o autor do produto educacional envolve-se no processo de identificação do problema (de

ordem prática) e constrói encaminhamentos e a sua proposta de resolução da problemática com base em referencial teórico-metodológico coerente, além de aplicar e testar o produto educacional em condições reais de ensino (relacionada à sua prática cotidiana), retomando criticamente a primeira versão para materializar a versão final (Rôças; Moreira; Pereira, 2018).

Nesse contexto, concordamos com os autores ao enfatizarem que o desenvolvimento do produto educacional deve ser resultado de um processo crítico e reflexivo oriundo de sua aplicação inicial em contexto real de ensino e não apenas mais um dentro de uma linha de produção e testagem (Rôças; Moreira; Pereira, 2018). Corroborando, Mendonça *et al.* (2022) acreditam que os produtos educacionais, resultados de pesquisa dos programas de pós-graduação profissionais, podem contribuir de forma significativa para desenvolver instrumentos e processos, bem como novas possibilidades de melhorar os processos de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos onde são desenvolvidos.

Nesse sentido, segundo Rôças, Moreira e Pereira (2018), o produto educacional, fruto do processo de aplicação em contexto real de ensino, deve ser focado mais no sujeito que perpassa o processo de seu desenvolvimento do que no uso para todos, muito embora a grande maioria dos pós-graduandos profissionais acreditem que seu produto educacional deva ser o salvador, a “vareta mágica”, da educação brasileira. Assim, entendemos que o produto educacional fruto desta tese poderá ser replicado e chegar ao “chão da escola” em outros contextos educacionais, mas caso não aconteça, isso não invalidará a experiência adquirida e os impactos em nossa formação, além de mudança percebida nos participantes deste estudo.

Dito isso, retomamos a discussão sobre os aspectos de materialização do produto educacional e sua relação com a escrita desta tese. Sobre essa questão, que ainda gera muitas discussões no âmbito dos programas de pós-graduação profissionais, Mendonça *et al.* (2022, p. 5) ressaltam que a tese e o produto educacional têm características distintas. Na tese devemos encontrar os fundamentos teóricos-metodológicos que sustentam o objeto de estudo, o problema e o processo que guiou a concepção do produto, avaliação e discussão dos resultados. O produto educacional, por sua vez, deve ser autônomo em relação à tese, ou seja, ele deve autoconter os elementos necessários para que o leitor o compreenda e possa replicá-lo, respeitando a natureza para o qual foi concebido.

Dessa forma, o leitor não deve necessitar conhecer a tese para utilizar o produto educacional ou mesmo compreendê-lo. Daí o porquê do produto educacional ser uma produção autônoma em relação à tese. Assim, na próxima seção, apresentaremos o processo de materialização do produto educacional desta pesquisa.

## **5.2 A materialização do Produto Educacional**

Enquanto materialização de produto educacional fruto do processo de reflexão e avaliação da Intervenção Pedagógica por meio da ABP realizada neste estudo, elaboramos um Guia didático intitulado *“Educação Física e Saúde em foco no Ensino Médio Integrado: proposta de intervenção pedagógica fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos”*.

A escolha por este formato fundamenta-se na compreensão de que o Guia Didático constitui uma ferramenta educacional multifacetada, concebida para integrar diferentes componentes instrucionais e favorecer o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Torrens e Arboláez (2020), esses guias possibilitam a integração de objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e formas de avaliação, oferecendo ao professor um recurso estruturado e abrangente que pode ser adaptado a distintas realidades escolares. Além disso, são reconhecidos como instrumentos capazes de apoiar tanto o trabalho docente quanto a aprendizagem autônoma dos estudantes, especialmente em contextos que demandam maior protagonismo discente, como salienta Aguilar Feijoo (2012).

Ainda, estudos como o de Montañez *et al.* (2018) apontam que determinados guias podem ser planejados com foco no desenvolvimento de habilidades de pensamento de ordem superior, estimulando a reflexão crítica e a mediação pedagógica. Mais recentemente, pesquisas também têm evidenciado sua aplicabilidade em ambientes virtuais de aprendizagem, inclusive na utilização de tecnologias como realidade aumentada e realidade virtual, oferecendo não apenas orientações pedagógicas, mas também cuidados práticos e de segurança relacionados ao uso dessas ferramentas (Karcher *et al.*, 2023). Dessa forma, compreendemos que a elaboração do Guia Didático aqui proposto não se restringe a um material de apoio, mas se constitui como estratégia pedagógica que busca ampliar as possibilidades educativas da Educação Física no Ensino Médio Integrado, contribuindo para a efetivação de práticas que dialoguem com os princípios da Formação Humana Integral.

Com relação ao público-alvo, segundo Mendonça *et al.* (2022, p. 9) ao ser concebido, o produto educacional pode “ser utilizado diretamente por estudantes de forma autônoma; por estudantes, por meio da intervenção de um professor ou, em outro exemplo, para professores, com intervenção de um formador”. Nessa perspectiva, nosso produto educacional, que consiste em um Guia didático, tem como público-alvo estudantes do Ensino Médio Integrado à EPT e foi concebido para ser utilizado nas aulas de Educação Física, por meio da intervenção de um professor.

Já a tipologia do produto educacional proposto neste estudo se enquadra na categoria de Material didático/instrucional, que foi descrita pelo Relatório do Grupo de Trabalho Produção Tecnológica da CAPES (Brasil, 2019b), como:

[...] propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, **propostas de intervenção**, roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio [...] entre outros (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 5, grifo nosso).

Optamos por esse formato de produto educacional por concordarmos com Darido *et al.* (2008), ao argumentarem que, apesar dos avanços tecnológicos e da diversidade de recursos didáticos disponíveis, os materiais textuais, especialmente manuais, guias, livros didáticos e paradidáticos, continuam sendo amplamente utilizados como ferramentas pedagógicas pelos professores, por favorecerem a sistematização e o desenvolvimento do trabalho docente e complementarem a exposição oral dos conteúdos. Além disso, tal escolha se justifica também pela escassez de produções instrucionais voltadas ao ensino da temática saúde sob a perspectiva da ABP na Educação Física escolar.

Para a materialização do Guia Didático nos ancoramos em Káplun (2003), que apresenta o aporte conceitual e metodológico que nos auxiliou nesse processo. Ao tratar da criação de um material ou mensagem educacional o autor propõe três eixos que podem conduzir essa jornada, são eles: conceitual, pedagógico e comunicacional. O eixo conceitual está relacionado ao embasamento teórico utilizado como referência no material. Esse eixo é importante para a definição do conteúdo educativo que estará contido no produto educacional. Já o eixo pedagógico está relacionado à forma como as ideias são apresentadas ao público-alvo (alunos, professores, formadores e gestores) buscando promover reflexões sobre a temática abordada no produto educacional. Sobre o eixo pedagógico, Káplun (2003) sugere um itinerário pedagógico que contemple atividades que permitam a aplicação e a apropriação de conceitos utilizados por teóricos da área, em

articulação ao eixo conceitual proposto buscando construir uma nova percepção sobre o tema do material.

Por fim, o eixo comunicacional se refere ao veículo no qual se irá percorrer a experiência do aprendizado proposta pelo eixo pedagógico, relacionado também à linguagem utilizada para atingir o objetivo junto ao público-alvo e diz respeito ao formato, diagramação e linguagem empregada no material educativo. Assim, considerando os eixos propostos por Kaplún (2003), apresentamos na figura 24 as etapas que envolveram o processo de sistematização da Intervenção Pedagógica pela ABP em formato de Guia didático.

**Figura 24** - Etapas de criação do Guia didático.



**Fonte:** Elaboração própria, adaptado de Kaplún (2003).

Conforme apresentado na figura 24, em nossa proposta de materialização do produto educacional fruto desta tese, em formato de Guia didático, no eixo conceitual apresentamos ao nosso público-alvo (professores de Educação Física) alguns aspectos conceituais envolvendo à Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado e suas finalidades, uma discussão sobre a temática saúde em uma perspectiva ampliada e as bases da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), utilizada em nosso estudo como estratégia para a intervenção pedagógica.

Já no eixo pedagógico, apresentamos as orientações para a implementação da proposta de Intervenção Pedagógica pela ABP. Neste eixo serão descritas as seis fases de nossa proposta, apresentamos sugestões de propostas de projetos, âncoras, planos de aula e roteiros de aprendizagem, que auxiliarão o professor de Educação Física no

desenvolvimento de Intervenções Pedagógicas por meio da ABP para estudantes do Ensino Médio Integrado à EPT.

Por fim, no eixo comunicacional de nosso produto educacional, buscando estabelecer uma comunicação mais assertiva com o público-alvo, foi materializado em formato de Guia Didático digital, com todos os elementos descritos nos eixos anteriores, organizados de forma a estimular a leitura por meio de *design* atrativo, buscando favorecer a melhor compreensão e usabilidade do material.

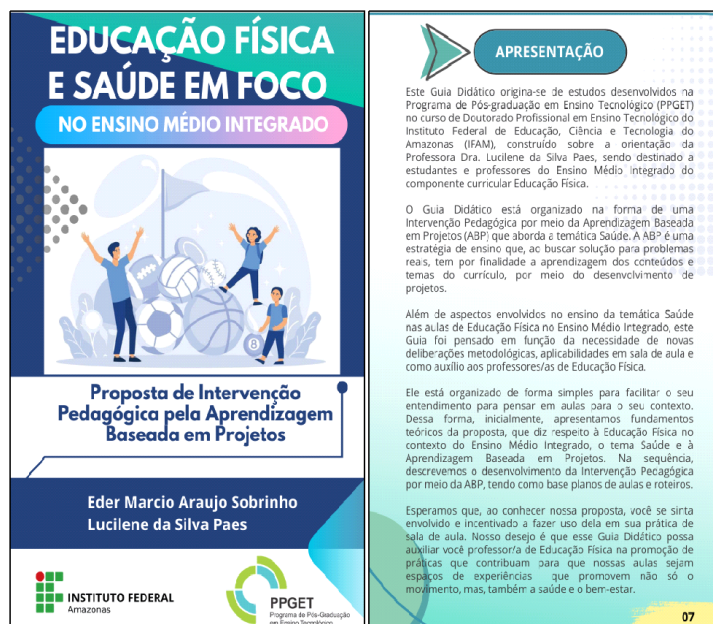
Para materialização da primeira versão do Guia Didático, recorremos a plataforma virtual Canva<sup>®28</sup>. O *template* foi criado pelo pesquisador, composto por 43 páginas e estruturado da seguinte forma: capa; ficha técnica; resumo; sumário; apresentação; fundamentação teórica da proposta, que trata da Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado, a tematização da saúde na Educação Física escolar e os fundamentos da ABP; proposta de Intervenção Pedagógica pela ABP, composta por seis fases, desenvolvidas por meio de quatro planos de aula e seis roteiros; considerações finais e referências.

Além dos elementos apresentados anteriormente, o Guia Didático também disponibiliza *links* para materiais externos, sugestões para adaptações dos roteiros e possibilidade de *download* dos planos de aula e roteiros em formato editável. Na Figura 25, mostra-se a capa da primeira versão do Guia Didático e a apresentação, onde são descritos o objetivo do produto educacional, sua organização e demais elementos.

---

<sup>28</sup> O Canva é uma ferramenta gratuita de design gráfico online, que possibilita aos usuários criar, editar e aprimorar todo tipo de projeto gráfico. Para isso, a plataforma dispõe de *templates* (ou modelos), que são uma base pré-definida para criar algo, como um site, documento, apresentação, ou imagem. Oferece uma estrutura e design já existentes, que podem ser personalizados para atender a necessidades específicas, facilitando e acelerando a criação de materiais.

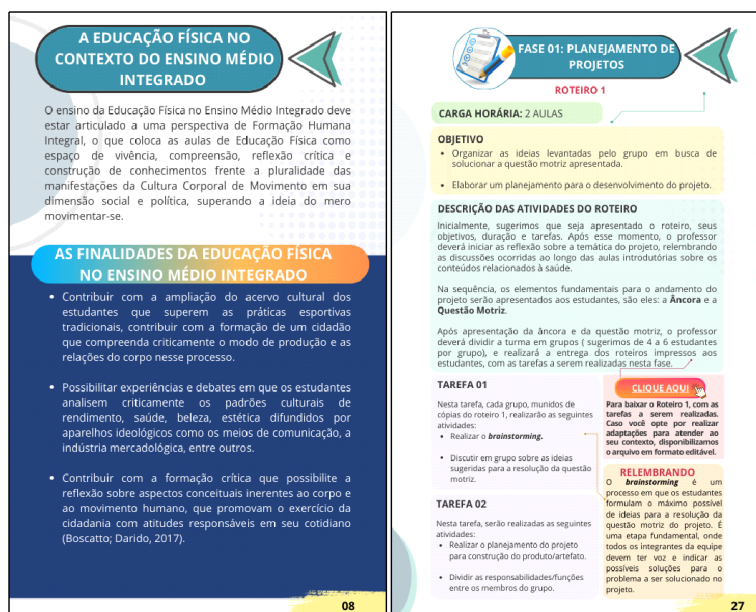
Figura 25 - Imagens do produto educacional enviado para validação.



Fonte: Autores (2025).

Na figura 26, mostra-se uma das páginas destinadas a fundamentação teórica presente no Guia Didático, além de uma imagem referente ao roteiro inicial para o desenvolvimento da Intervenção Pedagógica pela ABP proposta.

Figura 26 - Imagens do produto educacional enviado para validação.



Fonte: Autores (2025).

Após a finalização da primeira versão materializada do Guia Didático e considerando as especificidades relacionadas ao processo de avaliação e validação dos produtos educacionais no âmbito dos programas de pós-graduação profissionais, procedemos com a etapa de validação do Guia Didático, conforme descrevemos na próxima seção.

### **5.3 A validação do Produto Educacional**

No que concerne à validação do produto educacional, a área de ensino entende que ela consiste na identificação das evidências que permitem avaliar, a partir de critérios estabelecidos previamente, a adequação do produto educacional ao seu objetivo e ao público-alvo. De acordo com Cook e Hatala (2016), é importante que esta validação ocorra em duas instâncias distintas, capazes de subsidiar o idealizador do produto educacional com informações que possibilitarão avaliar a adequação da sua utilização, interpretação e resultados da sua aplicação.

No âmbito do PPGET, esse processo está dividido em três momentos, a saber: o primeiro corresponde à aplicação/avaliação do produto educacional na realidade para a qual foi concebido, considerando a escola e/ou campo da prática profissional; o segundo corresponde a validação, que pode ocorrer por diferentes instâncias, tais como: comitê *ad hoc*, grupo focal, juízes, dentre outras possibilidades; o terceiro realizado pela banca de defesa de tese (PPGET, 2023). Dessa forma, neste estudo, o primeiro momento ocorreu na aplicação da Intervenção Pedagógica por meio da ABP no contexto da prática profissional do pesquisador. O segundo momento, por meio da composição de um comitê *ad hoc*, que avaliou a Intervenção Pedagógica por meio da ABP materializada em formato de Guia Didático e o terceiro momento, com a avaliação da versão final do Guia Didático pela banca de defesa de tese.

Segundo Cook e Hatala (2016), para realizar a validação, os instrumentos de coleta de dados utilizados poderão ser tanto qualitativos, quanto quantitativos. Nesse contexto, Leite (2019) apresenta uma proposta de instrumento de validação baseado em seis eixos, que foram pensados para avaliar tanto a estética e organização do produto educacional, quanto os conteúdos e propostas apresentados no material, mostrando a indissociabilidade entre forma e conteúdo. Os eixos propostos pela autora são: estética e organização do material educativo; capítulos do material educativo; estilo de escrita apresentado no

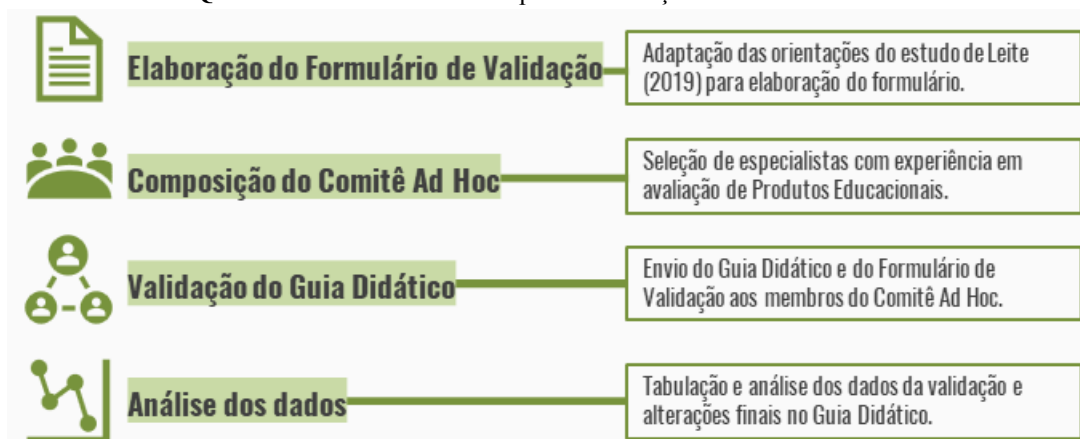
material educativo; conteúdo apresentado no material educativo; propostas didáticas apresentadas no material educativo e criticidade apresentada no material educativo.

Dessa forma, entendemos que o instrumento sugerido por Leite (2019) oferece elementos que tornam o processo de validação mais robusto. Assim, ao final da validação é esperado que o produto educacional apresente uma versão aprimorada da versão inicial, capaz de impactar positivamente o contexto para o qual foi concebido. Nessa direção, de acordo com Mendonça *et al.* (2022, p. 7) os produtos educacionais oriundos das pesquisas nos programas profissionais “podem contribuir para apresentar novas possibilidades, instrumentos e processos voltados para melhorar os processos de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos onde são desenvolvidos”.

Em suma, a elaboração, aplicação e validação de produtos educacionais no âmbito dos programas de pós-graduação profissional representam um processo dinâmico e transformador tanto para os discentes quanto para os contextos educacionais em que são inseridos. Como apontado por Rizzatti *et al.* (2020) e Leite (2019), a validação do produto educacional requer instrumentos criteriosos que abordam tanto a estética quanto a organização, o conteúdo e as propostas pedagógicas.

Ao final deste processo, espera-se que o produto educacional atenda às necessidades do público-alvo e que apresente uma capacidade efetiva de inovação e impacto positivo nos processos de ensino e aprendizagem (Rizzatti *et al.*, 2020). Assim, a reflexão contínua sobre os critérios de validação torna-se importante para a efetividade do produto educacional na construção de práticas educativas mais eficientes e transformadoras. Nesse contexto, apresentamos no Quadro 16 um resumo das etapas desenvolvidas para a validação do Guia Didático, produto educacional deste estudo.

**Quadro 16** – Resumos das etapas de validação do Guia Didático.



Fonte: Autores (2025).

### 5.3.1 Elaboração do Formulário de Validação

A primeira etapa do processo de validação do Guia Didático, proposto neste estudo, envolveu a elaboração do formulário de validação. Para isso, recorremos às orientações presentes no estudo de Leite (2019), que propõem eixos e critérios de avaliação de materiais educativos. Assim, considerando as especificidades do nosso Guia Didático, elaboramos um Formulário dividido em três partes.

A primeira, solicitou informações sobre o avaliador (instituição que atua, tempo de atuação profissional, trajetória de pesquisa e/ou atuação em programas profissionais de pós-graduação). A segunda, solicitou uma avaliação específica do Guia Didático, avaliando os seguintes critérios: A) Estética e organização do produto educacional; B) Capítulos do produto educacional; C) Estilo de escrita apresentado no produto educacional; D) Propostas didáticas apresentadas no produto educacional; E) Criticidade apresentada no produto educacional.

Para cada critério foi apresentado um conjunto de afirmações relacionadas ao Guia Didático. Dessa forma, solicitamos aos membros do comitê que selecionassem a opção que melhor representasse sua concordância com as afirmações apresentadas sobre o Guia Didático, levando em consideração uma escala do tipo *Likert* (Joshi *et al.*, 2015), para as quais os respondentes emitem seu grau de concordância em: discordo totalmente; discordo; nem concordo e nem discordo; concordo e concordo totalmente.

Por fim, a terceira parte, solicitou o **Parecer final**, onde o avaliador descreveu sua avaliação final sobre o Guia Didático, podendo indicar os pontos que precisavam ser revistos, sugestões sobre o material e recomendações para utilização ou não como produto educacional.

### 5.3.2 Composição do Comitê *Ad hoc*

A segunda etapa envolveu a composição do Comitê *Ad hoc*, responsável por avaliar o Guia Didático por meio do formulário de validação, detalhado anteriormente. Para isso, a busca e seleção dos avaliadores seguiu os seguintes critérios: ser docente de Educação Física, com título de doutor; atuar em programas de pós-graduação profissional, preferencialmente no Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF); ter expertise com utilização de recursos educacionais digitais e pesquisas no contexto do Ensino Médio Integrado. Com relação aos critérios, a preferência por avaliadores do ProEF se deu por entendermos que estes estariam mais alinhados à temática do Guia Didático, que envolve a

Educação Física escolar, além da expertise em relação a avaliação de produtos educacionais das pesquisas desenvolvidas no âmbito do referido programa. Dessa forma, entendemos que as contribuições desses avaliadores seriam fundamentais para validação do Guia Didático.

Para realizar a busca, o procedimento foi inspirado nas orientações de Martins *et al.* (2024). Inicialmente, realizamos a busca dos avaliadores via pesquisa eletrônica na plataforma *lattes*. No item de busca por currículos da referida plataforma, espaço “assunto”, inserimos combinações dos seguintes termos: “Educação Física escolar AND ProEF”; “Educação Física escolar AND Doutorado Profissional OR Mestrado Profissional” e “Educação Física escolar AND recursos educacionais digitais AND Ensino Médio Integrado”. No quadro 17, apresentamos o resultado das buscas.

**Quadro 17** – Resultado das buscas pelos avaliadores no *Lattes*.

TERMOS DE BUSCA	RESULTADO	SELECIONADOS	ACEITE AO CONVITE
Educação Física escolar AND ProEF	135	16	4
Educação Física escolar AND Doutorado Profissional OR Mestrado Profissional	1712	14	1
Educação Física escolar AND recursos educacionais digitais AND Ensino Médio Integrado	757	8	2

**Fonte:** Autores (2025).

A partir da leitura da descrição do resumo de cada pesquisador selecionado e análise das produções, foram selecionados 38 nomes que se enquadraram dentro dos critérios de seleção estabelecidos. Dessa forma, por meio dos contatos disponíveis no currículo *Lattes*, procedemos com o envio de uma carta convite aos pesquisadores selecionados, na qual explicamos sobre o Guia Didático, a composição do Comitê *Ad hoc* e o prazo de resposta ao convite. Após o prazo estabelecido (14 dias), recebemos o retorno de sete pesquisadores que aceitaram compor o Comitê *Ad hoc* de validação do Guia Didático.

### 5.3.3 Validação do Guia Didático pelo Comitê *Ad hoc*

Com a definição dos sete avaliadores do Comitê *Ad hoc* concluída, partimos para a etapa de validação do Guia Didático por meio do envio aos membros do comitê do formulário de validação e do Guia Didático em formato PDF para ser analisado. A validação ocorreu entre os meses de setembro e outubro de 2024. Foi estabelecido um prazo de 30 dias para análise do Guia Didático e resposta ao formulário de validação pelo

Comitê *Ad hoc*. Durante esse período, três membros do comitê entraram em contato para dirimir dúvidas relacionadas ao formulário. Ao final do prazo estabelecido, recebemos a devolutiva do formulário de validação de todos os avaliadores que formaram o comitê.

#### 5.3.4 Análise dos Dados

Os dados gerados pela aplicação do formulário de validação foram analisados por meio do índice de concordância (IC). Segundo Matos (2014, p. 304), “a concordância entre juízes é mais importante para os educadores quando eles tomam decisões de alto impacto (*high-stakes decisions*)”. Assim, considerando a relevância da avaliação do Comitê *Ad hoc*, o índice de concordância torna-se fundamental no processo de validação do Guia Didático. Quanto aos métodos para calcular a concordância entre os membros do comitê, a literatura indica vários, sendo que a porcentagem de concordância absoluta ou índice de concordância é a técnica mais simples utilizada. Ela consiste unicamente em “[...] calcular o número de vezes em que os avaliadores concordaram e dividir pelo número total de avaliações multiplicando por 100 para obter o percentual” (Alexandre *et al.*, 2020, p. 6).

Nessa perspectiva, o valor de 75% é o mínimo de concordância aceitável e valores a partir de 90% são considerados altos (Stemler, 2004). Assim, considerando a escala do tipo *Likert* utilizada no formulário de validação, com pontuação de um a cinco para avaliar a concordância, sendo 1= discordo totalmente, 2= discordo, 3= nem concordo nem discordo, 4= concordo e 5= concordo totalmente, o escore do índice foi calculado pela soma de concordância dos itens marcados por “4” e “5” pelos membros do comitê. Além do índice de concordância, também realizamos uma avaliação qualitativa com base nos comentários e sugestões referentes aos critérios avaliados na parte dois do formulário de validação, além do parecer final.

Inicialmente, tendo em vista que o processo de validação do Guia Didático proposto neste estudo foi realizado por um Comitê *Ad hoc*, detalhamos a seguir, no Quadro 16, a descrição do perfil dos membros que integraram o comitê, conforme os dados coletados na primeira parte do formulário de validação. O comitê foi composto por sete membros, os quais tiveram sua identificação omitida neste estudo, garantindo seu anonimato.

**Quadro 18** – Integrantes do Comitê *Ad hoc*.

NOME	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	EXPERIÊNCIA COM PRODUTOS EDUCACIONAIS	INSTITUIÇÃO EM QUE ATUA
PROFESSOR 01	DOUTORADO EM SAÚDE COLETIVA	24 ANOS	ATUAÇÃO NO MESTRADO PROFISSIONAL (PROEF)	INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE)
PROFESSOR 02	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	22 ANOS	ATUAÇÃO NO MESTRADO PROFISSIONAL (PROEF)	INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB)
PROFESSOR 03	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	18 ANOS	ATUAÇÃO NO MESTRADO PROFISSIONAL (PROEF)	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)
PROFESSOR 04	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	20 ANOS	ATUAÇÃO NO MESTRADO PROFISSIONAL (PROEF)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
PROFESSOR 05	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	24 ANOS	ATUAÇÃO NO MESTRADO PROFISSIONAL (UFFS)	INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS)
PROFESSOR 06	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	23 ANOS	PRODUÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS	INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN)
PROFESSOR 07	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	26 ANOS	DIVULGAÇÃO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS	INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IFFAR)

Fonte: Autores (2025).

Com relação à formação acadêmica, é relevante destacar que, conforme os critérios de composição do Comitê *Ad hoc* deste estudo, todos os avaliadores possuem a titulação de doutorado. Além disso, cinco avaliadores atuam em programas de pós-graduação profissional, com experiência na elaboração e avaliação de produtos educacionais, sendo quatro avaliadores que atuam no Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) e um avaliador atua no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira do Sul (PPGPE), além de dois avaliadores com expertise na produção de recursos educacionais digitais e atuação no Ensino Médio Integrado à EPT.

Nesse cenário, a qualificação acadêmica dos membros do comitê *Ad hoc* é um aspecto importante a ser considerado, uma vez que demonstra que os avaliadores detêm formação sólida e experiência na área de educação, o que possibilita uma avaliação criteriosa e fundamentada sobre o Produto Educacional em questão (Alexandre; Coluci, 2011).

Os dados coletados na segunda parte do Formulário de Validação, que envolveu o índice de concordância (IC) referente aos critérios propostos por Leite (2019) e adaptados ao formulário de validação proposto neste estudo são descritos na tabela 2, a seguir:

**Tabela 2** - Respostas da segunda parte do Formulário de Validação, onde: DT=Discordo totalmente; D=Discordo; NC/ND=Não concordo, nem discordo; C=Concordo; CT=Concordo totalmente; e IC=Índice de concordância.

<b>Comitê Ad hoc (n=7)</b>						
<b>Escala do tipo Likert</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>NC ND</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>	<b>IC (%)</b>
<b>Estética e organização do produto educacional</b>						
O Guia Didático promove o diálogo entre o texto verbal e o visual.	-	-	-	3	4	100%
O conteúdo apresentado no Guia Didático condiz ao nível do público-alvo.	-	-	-	2	5	100%
O Guia Didático apresenta um texto atrativo e de fácil compreensão.	-	-	-	2	5	100%
O Guia Didático promove uma leitura dinâmica com informações técnicas na mesma proporção com que é didático.	-	-	-	4	3	100%
O embasamento teórico do Guia Didático está em consonância com a forma escolhida para se comunicar com o leitor.	-	-	-	3	4	100%
<b>Capítulos do produto educacional</b>						
O Guia Didático apresenta capítulos interligados e coerentes.	-	1	-	5	1	85,7%
Explícita no Resumo e Apresentação do Guia Didático a origem, os objetivos e o público-alvo.	-	-	-	-	7	100%
A apresentação explícita o referencial teórico a ser utilizado, a concepção que embasa o Guia Didático e os capítulos que o compõem.	-	-	-	-	7	100%
O Guia Didático apresenta o conceito do método de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), suas etapas e exemplos de utilização no contexto escolar.	-	-	-	2	5	100%
Os planos de aula e Roteiros do Guia Didático podem ser adaptados para serem utilizados nas aulas de Educação Física envolvendo outra temática.	-	-	-	1	6	100%
O Guia Didático apresenta dicas e ferramentas que auxiliam no desenvolvimento da proposta de Intervenção Pedagógica por meio da ABP.	-	-	-	2	5	100%
<b>Estilo de escrita apresentado no produto educacional</b>						
O Guia Didático apresenta escrita acessível, evitando palavras desnecessárias e difíceis de entender, além de explicar os termos técnicos e expressões científicas.	-	-	-	5	2	100%
O texto escrito é atrativo, estimula a aprendizagem do leitor, além de estruturar as ideias, facilitando o entendimento do assunto tratado.	-	-	-	4	3	100%
Utiliza diferentes linguagens, contemplando a diversidade linguística (Figuras, artigos científicos, infográficos, etc).	-	-	-	2	5	100%
<b>Propostas didáticas apresentadas no produto educacional</b>						

As atividades de Intervenção Pedagógica por meio da ABP contribuem para o ensino da temática saúde nas aulas de Educação Física em cursos técnicos do Ensino Médio Integrado.	-	-	-	4	3	100%
A Intervenção Pedagógica por meio da ABP e as atividades propostas colaboram para a reflexão e criticidade dos estudantes em relação à temática saúde.	-	-	1	4	2	85,7%
A carga horária proposta na Intervenção Pedagógica pela ABP é compatível com as atividades propostas.	-	-	-	2	5	100%
As fases propostas na Intervenção Pedagógica pela ABP contribuem para o desenvolvimento de habilidades importantes como: resolução de problemas; cooperação; criatividade; autonomia; apropriação de conhecimentos científicos e reflexão e senso crítico em relação à temática do projeto.	-	-	-	4	3	100%
As tarefas propostas na Intervenção Pedagógica pela ABP são descritas de forma clara e adequada aos objetivos de cada fase do projeto.	-	-	-	3	4	100%
<b>Criticidade apresentada no produto educacional</b>						
O Guia Didático colabora com o debate sobre a temática saúde em uma perspectiva ampliada.	-	-	-	6	1	100%
O Guia Didático fortalece a concepção crítica nas aulas de Educação Física, possibilitando não apenas o ensino do conteúdo saúde, mas também, outros elementos da cultura corporal de movimento.	-	-	-	5	2	100%
O Guia Didático contribui para entendimento da necessidade de articulação entre as intervenções realizadas nas aulas de Educação Física e o processo de formação crítica dos estudantes.	-	-	-	4	3	100%
O Guia Didático promove a reflexão do leitor sobre a necessidade de promover práticas inovadoras nas aulas de Educação Física.	-	-	1	5	1	85,7%
<b>Legenda:</b> $\% IC = \frac{\text{Número de participantes que concordaram}}{\text{Número total de participantes}} \times 100$						

**Fonte:** Autores (2025).

Embora os dados sejam apresentados de forma quantitativa, nossa análise dos resultados dos critérios avaliados pelo Comitê *Ad hoc* ocorre de forma qualitativa, em diálogo com os autores que discutem sobre a concepção dos produtos educacionais, neste estudo materializado em formato de Guia Didático. Nesse contexto, considerando o primeiro critério avaliado pelos membros do comitê, observamos uma concordância de 100% em relação aos itens referentes à estética e organização do produto educacional. Para Kaplún (2003), um material educativo deve promover interatividade e facilitar o diálogo entre o texto e o leitor, indo além da transmissão de conteúdos. Essa ideia se alinha diretamente com os resultados apresentados, em que o Comitê *Ad hoc* avalia positivamente

a capacidade do Guia Didático em promover uma leitura dinâmica e atrativa, como observado no item que avalia o diálogo entre o texto verbal e visual, e a clareza do conteúdo apresentado. Corroborando, Leite (2019) destaca a importância de a estética de um material educativo ir além do aspecto visual, sendo necessária uma harmonia entre o conteúdo textual e os recursos gráficos, o que facilita a compreensão e motiva os usuários a interagir com o material. A autora destaca que um material visualmente bem organizado contribui significativamente para o engajamento do leitor e para a facilidade de aprendizagem, fatores que são reforçados pela avaliação positiva do comitê em relação à organização das informações e à clareza do conteúdo do Guia.

Em relação a análise dos resultados do segundo critério, “capítulos do produto educacional”, todos os itens receberam um alto índice de concordância. Dentre eles, o único com índice inferior a 100% foi o item relacionado à coerência entre os capítulos, com 85,7% de concordância. Isso indica que a maioria dos avaliadores considerou a sequência adequada, mas há espaço para melhorias. Nesse sentido, buscamos revisar sua estrutura narrativa para garantir que os capítulos se complementem, de forma a construir uma compreensão progressiva em sua versão final. De acordo com Leite (2019), é necessário realizar uma revisão pedagógica dos produtos educacionais, garantindo que o conteúdo de cada capítulo seja relevante e vinculado ao próximo, respeitando as diferenças de complexidade dos temas, para que haja uma progressão didática. No caso dos professores de Educação Física, público-alvo do Guia, é fundamental que o conteúdo ofereça uma progressão coerente, de forma que eles possam planejar e implementar a Intervenção Pedagógica pela ABP de maneira estruturada, sabendo quais conceitos e práticas abordar em cada etapa.

Sobre os demais itens, destacamos que em relação à possibilidade de adaptação dos planos de aula e roteiros do Guia para outras temáticas nas aulas de Educação Física, destacada como positiva por 100% dos avaliadores, reflete a flexibilidade mencionada por Kaplún (2003), que considera esse fator crucial para a eficácia de um material educativo. A ideia de que o material didático precisa ser flexível e adaptável, permite que professores se apropriem do conteúdo de acordo com suas necessidades e realidades específicas. Outro item bem avaliado pelo comitê, foi o relacionado a fundamentação teórica. Segundo Leite (2019), é vital que um produto educacional tenha uma fundamentação teórica sólida que justifique as práticas e os conteúdos apresentados. Nesse contexto, o Guia Didático analisado apresenta uma clara fundamentação teórica, com uma estrutura que articula

conceitos e práticas pedagógicas, recebendo 100% de concordância em relação à explicitação do referencial teórico. Essa clareza é fundamental para que os professores compreendam as bases do conhecimento que foram exploradas.

Sobre o item referente a apresentação do conceito do método de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), suas etapas e exemplos de utilização no contexto escolar, o índice de concordância de 100% sugere que o Guia cumpre seu objetivo, facilitando o planejamento de atividades em uma sequência lógica que permita o desenvolvimento completo do projeto de ABP. Seguindo com a análise dos resultados, sobre o critério de Estilo de escrita apresentado no Produto Educacional, a concordância de 100% quanto à clareza da linguagem no Guia Didático reflete a adequação do estilo de escrita ao público-alvo. Isso é essencial para que os professores possam compreender rapidamente o conteúdo, adaptar as sugestões às suas realidades e implementar as atividades de forma eficiente. O uso de diferentes linguagens (figuras, infográficos, textos descritivos) também é um ponto positivo, pois facilita a compreensão da proposta de Intervenção Pedagógica por meio da ABP. Os resultados corroboram com a importância do eixo comunicacional dos Produtos Educacionais, que diz respeito à linguagem utilizada e a forma como as informações são apresentadas. Uma linguagem adequada, organizada e a facilidade de entendimento do assunto tratado no material são indispensáveis na concepção de Produtos Educacionais (Kaplún, 2003; Leite, 2019; Mendonça *et al.*, 2022).

A avaliação dos membros do Comitê *Ad hoc* sobre os itens do critério relacionado à proposta de Intervenção Pedagógica por meio da ABP presente no Guia Didático, com 100% de concordância em relação a articulação das atividades propostas na Intervenção com a temática saúde, a carga horária proposta, as fases da intervenção e a clareza dos objetivos das tarefas, indica que o Guia Didática apresenta relevância e aplicabilidade.

Nessa perspectiva, Kaplún (2003) ressalta que as atividades propostas devem não apenas ser práticas, mas também estar embasadas em uma compreensão teórica que permita a aplicação eficaz no contexto de sala de aula, sendo de fundamental importância materiais que estimulem a interatividade e a reflexão crítica. A ABP, como método de ensino, permite que os professores de Educação Física criem experiências de aprendizado que são não apenas práticas, mas também instigam os alunos a se envolverem ativamente em seu processo de aprendizado. Corroborando, Leite (2019) argumenta que as propostas didáticas devem estar alinhadas com os objetivos educacionais mais amplos, favorecendo a formação de competências que vão além da simples transmissão de conteúdo. A autora

ênfatiza a necessidade de atividades que promovam a reflexão crítica, a cooperação, e o desenvolvimento de habilidades práticas, como resolução de problemas e criatividade.

Segundo Leite (2019), propostas como a apresentada no Guia Didático são cruciais para promover um ensino significativo e engajador, o que parece ter sido efetivamente alcançado, com base na avaliação do comitê. As atividades foram avaliadas como bem estruturadas e alinhadas com os objetivos de ensino, o que reflete a capacidade do material em integrar teoria e prática de maneira eficaz.

O último critério analisado pelo Comitê *Ad hoc* foi relacionado à criticidade apresentada no produto educacional. Leite (2019) defende que materiais educativos em mestrados profissionais devem ser avaliados quanto ao seu potencial de desenvolver a criticidade dos estudantes, ou seja, a capacidade de refletir sobre as informações e usá-las para resolver problemas complexos e reais. A formação crítica dos estudantes é um dos principais objetivos da educação contemporânea, e os materiais educativos devem instigar essa reflexão. Para os professores de Educação Física, essa criticidade pode ser traduzida em práticas que vão além do ensino de técnicas esportivas, promovendo discussões sobre saúde, bem-estar, cooperação e outras temáticas que abrangem a Educação Física de maneira ampla.

Nessa perspectiva, os resultados demonstram um índice de concordância de 100% sobre os itens que tratam das contribuições do Guia Didático no debate sobre a temática saúde em uma perspectiva ampliada e do fortalecimento da concepção crítica nas aulas de Educação Física. No entanto, o item relacionado à afirmação de que o Guia Didático promove a reflexão do leitor sobre a necessidade de promover práticas inovadoras nas aulas de Educação Física, o índice de concordância foi de 85,7%. Dessa forma, entendemos que, embora a maioria dos avaliadores tenha reconhecido a criticidade presente no material, alguns avaliadores podem ter identificado lacunas ou oportunidades para expandir essa dimensão. Assim, entendemos ser fundamental aprofundar essas discussões na versão final do Guia Didático, para que ao utilizarem, os professores de Educação Física sejam capazes de refletir sobre a necessidade de utilizar novas metodologias como ABP e promover debates mais amplos nas aulas, que vão além da prática de atividades físicas e esportivas e envolvem reflexões sobre saúde pública, inclusão e cidadania, ampliando a criticidade do material e atendendo melhor às demandas da formação integral dos alunos.

A terceira parte do formulário de validação foi destinada ao parecer final dos membros do Comitê *Ad hoc*. Nessa parte, cada avaliador pôde realizar sua avaliação final de forma dissertativa, com as observações em relação ao Guia Didático, indicando os pontos que precisavam ser revistos, sugestões sobre a estrutura do material e recomendações para utilização ou não como produto educacional. No quadro 18, apresentamos os pareceres finais dos membros do Comitê *Ad hoc*.

**Quadro 19** – Trechos dos pareceres finais dos membros do *comitê Ad hoc*.

NOME	PARECER FINAL
<b>Professor 01</b>	<p>O Guia didático intitulado: Educação Física e saúde em foco no Ensino Médio Integrado: proposta de Intervenção Pedagógica pela Aprendizagem Baseada em Projetos, apresenta potencial pedagógico e tem muitos pontos relevantes que podem ser úteis aos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio Integrado. Entendo que o produto educacional proposto se apresenta como um contraponto a modelos tecnicistas/esportivistas e identifico a ABP como uma excelente metodologia ativa de ensino, mas que pode ser potencializada nas aulas de Educação Física quando a teoria e prática podem ser os frutos desses projetos, sugerindo por exemplo, novos jogos que levem os alunos a se movimentarem, a elaboração coreográfica sobre algum problema discutido em sala de aula ou mesmo, etc. Assim, sugiro que estas possibilidades práticas estejam presentes junto às propostas de ensino. Portanto, recomendo com poucas ressalvas.</p> <p>As indicações de obras surgem na página 9 [...] sugiro compor um pequeno trecho que promova essa conexão, inclusive comentando brevemente sobre o conteúdo do livro e como este pode auxiliar o professor de Educação Física, como realizado na sugestão de leitura do artigo na página 20. Da mesma forma, as sugestões de leitura propostas nas seções seguintes.</p>
<b>Professor 02</b>	<p>Recomenda-se, com algumas sugestões de revisões, o Guia Didático cujo objetivo consistiu na proposição de uma Intervenção Pedagógica com base na ABP para a tematização da saúde na EFE da EPTNM. A proposta, idealizada em contraposição a modelos tecnicistas/esportivistas, colabora para o debate a respeito da saúde em uma perspectiva ampliada, promove o/a ensino/aprendizagem das manifestações da Cultura Corporal de Movimento (CCM) nas aulas articulado à formação crítica discente e a reflexão a respeito de práticas inovadoras na EFE, dentre outras contribuições.</p> <p>A formação crítica é possibilitada mediante etapas propostas na Intervenção Pedagógica, as quais contribuem para o desenvolvimento da capacidade discente de resolver problemas, de atitudes de cooperação, da criatividade e autonomia, bem como para a apropriação de conhecimentos científicos e reflexão e senso crítico em relação à temática saúde.</p> <p>No intuito de contribuir, seguem algumas sugestões de revisões devidamente realçadas e comentadas no próprio Guia [...] a ilustração da capa deve buscar contemplar a diversidade de (corpos de) estudantes que representam a população brasileira. Finalizo parabenizando os/as autores pela relevância da temática no contexto da EFE na EPTNM e agradecendo pela oportunidade de contribuir, na qualidade de avaliadora, para esta produção que representa, concomitantemente, a finalização do curso de doutorado (uma importante etapa na trajetória formativa profissional docente) e uma referência atual para professores/as de EF atuantes, sobretudo na rede federal.</p>

<p><b>Professor 03</b></p>	<p>Considero que a proposta de intervenção pedagógica pela ABP presente no Guia Didático representa uma oportunidade inovadora de tratar da temática saúde nas aulas de Educação Física, incentivando a criticidade dos estudantes, permitindo que eles se tornem protagonistas de seu próprio aprendizado. Assim, recomendo a utilização deste material como Produto Educacional, pois acredito que ele contribuirá significativamente para a prática docente. Destaque especial para o design utilizado, as cores e os elementos gráficos que garantem fluidez na leitura.</p> <p>A clareza na apresentação dos conceitos e a fundamentação teórica são destaques do Guia Didático. Penso que por se tratar de um material didático e instrucional, os autores conseguiram equilibrar bem os aspectos conceituais em relação à proposta de Intervenção. Isso é importante para que o produto tenha mais chances de ser utilizado e replicado. Sobre a temática saúde, acredito que a proposta contempla em grande parte as questões relacionadas à ampliação do conceito pelos estudantes. Contudo, acredito que esse Guia poderá ser utilizado com outras temáticas da área. As opções de downloads dos planos de aula e roteiros irão facilitar a adaptação aos contextos e especificidades de cada professor que venha a utilizar o material. Finalizo parabenizando pelo excelente trabalho.</p>
<p><b>Professor 04</b></p>	<p>Acredito que o Guia Didático é uma contribuição significativa para o ensino de Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado. A sua abordagem pela ABP não apenas promove a interatividade, mas também prepara os estudantes para os desafios do mundo real ao abordar a saúde de forma prática e reflexiva, por meio da resolução de problemas e a produção de produtos por meio dos projetos. O Guia apresenta uma estrutura bem organizada e a integração de teoria e prática. As atividades foram bem projetadas, de forma a estimular a aprendizagem ativa, o que é essencial para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.</p> <p>Como sugestão, acredito que poderia colocar o tempo de duração das aulas, no material está descrito apenas o número de aulas de cada fase da intervenção. Desse modo, recomendo fortemente a utilização deste Guia Didático. Parabenizo seus autores pelo esforço em oferecer um material tão rico e com tanto cuidado em todos os detalhes de diagramação e do conteúdo como um todo. A meu ver, este guia proporciona uma rica oportunidade para os professores de Educação Física do ensino médio integrado desenvolverem intervenções pedagógicas que são não apenas práticas, mas que também instigam a discussão e a reflexão sobre a saúde (ou outras temáticas) em uma perspectiva ampliada.</p>
<p><b>Professor 05</b></p>	<p>Conforme já descrito em outras partes desta avaliação, o produto apresentado é muito qualificado, tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista organizacional. Desse modo, recomendo fortemente a publicização e divulgação deste guia didático, que poderá contribuir sobremaneira com o desenvolvimento de inovações didático-pedagógicas na EF escolar. Além disso, é importante referir que o guia didático possui enorme potencial em contribuir com a produção de conhecimentos sobre a temática saúde ou até mesmo sobre outras temáticas, caso for da vontade dos professores adaptá-lo a outros temas da cultura corporal de movimento. A ideia apresentada, desse modo, reitera-se além de interessante, possui enorme potencial educativo e para promover a realização de processos educativos com maior integração entre os saberes e conhecimentos no Ensino Médio Integrado.</p> <p>Alguns pontos a destacar. Muito interessante a ideia de indicação de leituras complementares ao longo do produto, conforme já apresentado anteriormente. Uma sugestão nesse sentido, seria indicar algumas leituras sobre temas vinculados à dimensão sociopolítica da saúde, mesmo que tais leituras possam se tornar ultrapassadas em alguns anos. Entendo que tais indicações poderiam ampliar os horizontes dos professores, no que concerne a abordagem da temática, pois como se sabe muitos de nós ainda apresentam dificuldades em abordar a temática da saúde para além do viés biológico e individual.</p>

	<p>Além disso, ou em substituição a essa sugestão ou complementar a ela, poderiam ser apresentados temas adicionais na descrição das aulas ou em alguma “caixa de curiosidades ou alternativas adicionais”. Seriam temas contemporâneos que também poderiam ser abordados para chamar a atenção dos professores sobre a importância de promover discussões nesse sentido. Para exemplificar, poderiam ser sugeridos temas semelhantes aos seguintes: biotecnologia e saúde (incluindo seu acesso), indústria do corpo (e a utilização desmedida e desenfreada de procedimentos estéticos diversos), SUS e a mercantilização da saúde, dentre outros.</p> <p>Por fim, parableno novamente o autor e orientadora pela proposta elaborada e principalmente pela qualidade com que fora apresentada. Espero poder ter acesso a ela após sua versão final, pois certamente irá contribuir com o desenvolvimento das minhas aulas no Ensino Médio Integrado. Foi um prazer ter a oportunidade de participar desse processo e, com ele, aprender um pouco mais sobre estratégias didático-pedagógicas. Registro que o processo de leitura e análise do produto apresentado fizeram emergir várias ideias, que logo serão postas em prática no meu contexto de trabalho.</p>
<b>Professor 06</b>	<p>O material didático em tela encontra-se em conformidade com as características de um Guia Didático. Nesse sentido, parableno aos autores que colaboraram com a sua construção. É um recurso educacional possível de ser disponibilizado como ferramenta para o auxílio de professores e professoras de Educação Física atuantes no ensino médio. Assim, recomendo sua aprovação e utilização. No entanto, para melhoria da sua versão final teço algumas sugestões, a saber:</p> <p>O sumário poderia ser interativo. Ao clicar no número da página, o leitor poderia ser redirecionado para seção desejada (o CANVA possui essa funcionalidade).</p> <p>A capa poderia ser redesenhada e trazer imagens que não fizessem referências apenas ao esporte, mas também, outras manifestações culturais como: atividade física, ginástica, dança, jogos, interesses pelos lazeres, alimentação, por exemplo.</p> <p>Na indicação das obras (página 9), deixo a sugestão de inclusão de mais duas obras gratuitas: “Educação Física no IFRN: Compartilhando saberes e experiências” e “Educação Física e multiplicidade de conhecimentos: implicações na cultura de movimento, saúde, lazer e educação profissional”</p> <p>Considerando que os planos de aula foram desenvolvidos a partir de uma intervenção pedagógica com alunos do EMI, penso ser relevante trazer a informação sobre a duração de tempo daquelas aulas, por exemplo: 45min ou 90min (realidade que trabalho). Mesmo que reforce a informação, sobre a necessidade de ajuste à realidade local.</p>
<b>Professor 07</b>	<p>O Guia Didático apresenta uma proposta interessante, relevante e bem fundamentada para o ensino da Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado, com foco na temática da saúde através da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). A qualidade acadêmica do material é acessível, demonstrando ao mesmo tempo rigor teórico aliado a uma preocupação genuína com a aplicabilidade prática</p> <p>.</p> <p>Algumas Impressões: O material demonstra uma base teórica sólida, articulando de maneira coerente os conceitos de Educação Física, saúde e ABP. A abordagem crítica e ampliada do conceito de saúde é particularmente relevante para o contexto atual e pode contribuir de maneira significativa par uma leitura mais ampliada sobre a temática. A organização sistemática em seis fases bem definidas, com detalhamento minucioso dos procedimentos, oferece um roteiro claro e objetivo para a abordagem da temática em qualquer contexto. O guia demonstra sensibilidade às diversas realidades institucionais, oferecendo orientações para adaptações contextuais, aspecto crucial considerando a diversidade dos Institutos Federais.</p>

	<p>Integração Teoria-Prática: A articulação entre fundamentação teórica e orientações práticas se constituem com um dos pontos mais relevantes do trabalho, uma vez que oferece algumas pistas das possibilidades de implementação da proposta (por quê?) e os caminhos para isso (como?)</p> <p>Relevância para o Ensino Médio Integrado: O material dialoga de maneira efetiva com as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica, promovendo uma formação integral alinhada aos princípios do Ensino Médio Integrado.</p> <p>Algumas reflexões: Vocês já pensaram nos desdobramentos do Guia como uma formação continuada aos docentes que desejam implementar o “módulo” e dar continuidade a abordagem em outras temáticas? Foi pensado em alguma plataforma online para o compartilhamento de experiências, repositório de projetos implementados, guia de recursos complementares (artigos, vídeos, “ferramentas” digitais), instrumento de avaliação/acompanhamento das propostas implementadas em diferentes instituições da rede? (podemos pensar em um espaço específico na nossa Plataforma Digital Colaborativa). [...] O Guia Didático "Educação Física e Saúde em foco no Ensino Médio Integrado" representa uma contribuição significativa para o campo da Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica. Sua abordagem objetiva, aliada a uma fundamentação teórica coerente e orientações práticas detalhadas, oferece aos docentes uma possibilidade valiosa para uma abordagem crítica e reflexiva da temática vinculada aos princípios da formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado.</p>
--	---

**Fonte:** Autores (2025).

A análise dos pareceres finais emitidos pelos sete membros do Comitê *Ad hoc*, responsáveis pela avaliação do Guia Didático destinado ao ensino da temática saúde nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado à EPT, evidencia um consenso positivo em relação ao material. Cada avaliador trouxe à tona elementos essenciais que reforçam a relevância do Guia, consolidando-o como um produto educacional robusto e em consonância com os princípios orientadores da formação profissional em nível de pós-graduação, conforme preconizado pela CAPES (Brasil, 2019), ao mesmo tempo em que apresentaram sugestões construtivas para aprimorá-lo.

Os avaliadores reconheceram, de forma unânime, a elevada qualidade teórico-metodológica do Guia, destacando seu alinhamento e pertinência no contexto da educação em saúde e sua capacidade de promover práticas pedagógicas emancipatórias nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado. Conforme apontado pelos Professores 1 e 2, o Guia representa um avanço importante ao propor práticas educativas que rompem com o paradigma esportivista e tecnicista nas aulas de Educação Física, destacando o potencial da Intervenção Pedagógica pela ABP para ressignificar o ensino da saúde a partir da problematização e da criação de práticas corporais contextualizadas, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento da criticidade, a capacidade de resolução de problemas e autonomia, competências fundamentais para a formação integral, em

consonância com a perspectiva da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), como defendida por Bender (2004) e que dialoga com as abordagens críticas da Educação Física escolar.

O Guia Didático também foi amplamente elogiado pelo seu cuidado estético e pela organização textual, elementos reconhecidos como fundamentais para a eficácia dos produtos educacionais, segundo Mendonça *et al.* (2022). Nesse contexto, entendemos que essa atenção ao *design* não apenas favorece a usabilidade do material, mas também amplia sua atratividade para o público-alvo, favorecendo a compreensão e o engajamento. Algo que consideramos importante ser destacado diz respeito à sugestão do Professor 2 em relação a necessidade de revisão da capa do Guia Didático, a fim de contemplar representações corporais mais diversas, combatendo possíveis estereótipos, algo que foi considerado na materialização da versão final do Guia.

No âmbito conceitual, o Professor 3 ressaltou a sólida fundamentação teórica que embasa a proposta do Guia, reconhecendo o equilíbrio entre conceitos e práticas, o que potencializa a replicabilidade do material em diferentes realidades educacionais. Essa característica é particularmente relevante, considerando que a CAPES (Brasil, 2019) enfatiza a necessidade de que os produtos educacionais sejam instrumentos de impacto e transformação nos contextos em que são aplicados. O professor 3 também destacou que o Guia apresenta elementos que favorecem a ampliação do conceito de saúde pelos estudantes, algo que consideramos importante pelo fato de tratar-se de um dos nossos objetivos neste estudo.

Além disso, a possibilidade de utilizar o Guia em outras temáticas da área também foi ressaltada, indicando sua versatilidade e relevância em diversos contextos de ensino, possibilitando ao professor a adaptação das etapas da intervenção a outros conteúdos e temáticas da Cultura Corporal de Movimento. Outro aspecto importante destacado pelo avaliador foi a inclusão de opções para *download* de planos de aula e roteiros de aprendizagem. Inserimos estas opções por entender que esses artefatos facilitam a personalização do material pelos professores. Segundo Mendonça *et al.* (2022, p. 10), uma articulação organizada dos conteúdos e “[...] recursos que devem estar disponíveis no produto, possibilita um caminho para o alcance dos objetivos pretendidos da aprendizagem ou da formação e potencializa as chances de replicação do produto por terceiros”.

O professor 4 considerou relevante a abordagem prática e reflexiva da temática saúde, desenvolvida a partir da resolução de problemas e da produção de projetos. Também

destacou a capacidade de promover a aprendizagem ativa, a autonomia e a capacidade crítica dos estudantes, o que está diretamente ligado com as dimensões centrais da ABP, apresentada no Guia Didático por meio da Intervenção Pedagógica proposta. Como sugestão, recomendou a inclusão da previsão de tempo para execução das atividades, elemento que reforçaria a camada didático-pedagógica e facilitaria o planejamento dos docentes. Dessa forma, concordamos com o avaliador e entendemos ser extremamente pertinente a inclusão da duração das aulas nas atividades para ajudar os professores a planejar melhor suas intervenções pedagógicas.

Em sequência a nossa análise, destacamos o parecer do Professor 5, que enalteceu o potencial inovador e educativo do Guia Didático, especialmente a proposta de integrar saberes e conhecimentos no Ensino Médio Integrado. A exemplo de outros avaliadores, também ressaltou a possibilidade de adaptação do Guia para sua utilização com outras temáticas, o que amplia sua aplicabilidade e alcance. Esta característica atende diretamente a um dos critérios fundamentais para a avaliação de produtos educacionais. Segundo Rizzatti *et al.* (2020), a aplicabilidade e a potencialidade de replicação em múltiplos cenários educacionais. Dentre as sugestões elencadas por esse avaliador, destacamos a indicação de adicionarmos mais sugestões de leituras (artigos, livros, etc.) sobre temas vinculados ao conceito ampliado de saúde.

Nesse contexto, o Professor 6, além de destacar que o Guia Didático se apresenta como um recurso educacional que pode contribuir nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do Ensino Médio Integrado, recomendando sua aprovação e utilização, também elencou algumas possibilidades de melhorias para a versão final do material, tais como: tornar o sumário interativo, redesenhar a capa para representar a diversidade corporal. Essas sugestões tocam diretamente a camada comunicacional (Kaplún, 2003) fundamental para que o Guia Didático, enquanto produto educacional, seja não apenas acessível, mas também representativo e legitimado academicamente.

Por fim, o Professor 7 evidenciou a consistência interna e a qualidade acadêmica do Guia Didático, reforçando seu potencial para fomentar novas práticas pedagógicas em Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado. Outro destaque importante mencionado pelo avaliador foi a abordagem crítica e ampliada do conceito de saúde. Para o avaliador, a proposta de Intervenção Pedagógica pela ABP presente no Guia Didático está alinhada às especificidades da EPT, mais especificamente ao processo de Formação Integral. Nesse contexto, entendemos que o Guia Didático, enquanto produto educacional,

traz respostas à questão de pesquisa que norteou o desenvolvimento deste estudo. Ademais, a proposta de formação continuada de docentes, sugerida pelo avaliador como desdobramento futuro, é um reconhecimento da robustez do material e de seu impacto no campo educacional, especialmente no contexto da Educação Física escolar. Além disso, esse avaliador ainda sugeriu a inserção da versão final de nossa Guia Didático na Plataforma Digital Colaborativa<sup>29</sup>, algo que certamente trará grande visibilidade e possibilidades de replicabilidade em outras instituições da Rede Federal de Educação.

A análise crítica dos pareceres evidencia que o Guia Didático se destaca não apenas pela inovação metodológica, ao articular a ABP com a Educação Física escolar, mas também pela solidez conceitual, pela organização estética e pela capacidade de dialogar com as demandas educacionais contemporâneas. Ademais, nossa análise nos possibilita inferir que o Guia Didático também contempla os três eixos apontados por Kaplún (2003), conceitual, pedagógico e comunicacional, articulando saberes teóricos com práticas educativas que promovem a reflexão crítica dos estudantes, evidenciando seu potencial de impactar positivamente as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no Ensino Médio Integrado à EPT e de fomentar processos de aprendizagem mais significativos e contextualizados. Embora tenham sido registradas sugestões pontuais de aprimoramento, estas não comprometem a qualidade geral do Guia Didático, sendo vistas como oportunidades de enriquecimento e de expansão da sua versão final, conforme apresentamos na próxima seção.

#### **5.4 As alterações realizadas para a versão final do Produto Educacional**

A presente seção descreve as alterações promovidas no Guia Didático, produto educacional resultante deste estudo, a partir das contribuições advindas do processo de validação realizado com o Comitê *Ad hoc*. A etapa de validação, composta pela aplicação de um formulário estruturado e pela emissão de pareceres individuais, configurou-se como um momento essencial para o aprimoramento do material, permitindo uma avaliação crítica e qualificada de sua estrutura, conteúdo e proposta pedagógica. Nesse contexto, as análises minuciosas realizadas pelos membros do comitê possibilitaram a identificação de aspectos positivos, bem como de pontos que demandavam ajustes, no intuito de fortalecer a pertinência, a aplicabilidade e a qualidade estética e funcional do Guia em relação ao seu

---

<sup>29</sup> Trata-se de uma Plataforma digital que tem como objetivo aproximar os docentes que atuam na Educação Física nos Institutos Federais e potencializar o diálogo sobre a produção de ações realizadas na área no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Pode ser acessada pelo site: <https://aedfnosifs.com.br/>

público-alvo. Considerando tais contribuições, procedemos à reavaliação criteriosa do material.

Assim, o processo de reestruturação foi conduzido a partir da leitura integrada dos formulários de validação e dos pareceres emitidos, o que permitiu a sistematização das sugestões recebidas. A versão final do Guia Didático foi materializada a partir da retomada do projeto-base desenvolvido na plataforma Canva®, o que possibilitou a atualização dos *templates*, a inserção de novos elementos gráficos e textuais, e a realização de ajustes de ordem conceitual, comunicacional e estética, conforme as orientações indicadas pelos avaliadores. Essa trajetória de revisão e reconfiguração do produto educacional reafirma a importância do processo de validação para a construção de materiais pedagógicos mais consistentes, alinhados às demandas da prática educativa e às exigências de qualidade estabelecidas para produtos educacionais no âmbito da pós-graduação profissional. A seguir, elencamos as alterações efetuadas no Guia Didático, destacando de que forma cada sugestão foi incorporada com vistas ao aprimoramento do produto educacional.

**Figura 27** – Capa do Guia Didático reformulada.



**Fonte:** Autores (2025).

A primeira alteração realizada no Guia Didático, conforme apresentada na figura 27, refere-se à reformulação do *layout* da capa. Procedemos à substituição da imagem principal, atendendo às recomendações dos avaliadores quanto à necessidade de contemplar, de maneira mais representativa, a diversidade de corpos e identidades dos estudantes que compõem a população brasileira. Além disso, buscou-se ampliar as referências visuais da capa, incluindo elementos que evocassem não apenas práticas esportivas, mas também outros elementos, tais como atividades físicas diversas, ginástica, dança, jogos, lazer e aspectos relacionados à alimentação saudável.

Nesse sentido, entendemos que a reformulação da capa não se trata apenas de uma adequação estética, mas constitui um elemento estratégico fundamental para despertar o interesse inicial do leitor e favorecer sua aproximação com o Guia Didático. A capa é, muitas vezes, o primeiro contato que o professor terá com o material, funcionando como uma espécie de convite visual à leitura. Ao representar de forma mais ampla e inclusiva os múltiplos sentidos da saúde e da Cultura Corporal de Movimento, por meio da diversidade de corpos, práticas e símbolos, a nova proposta gráfica contribui para comunicar, logo de início, os princípios formativos e pedagógicos que norteiam a intervenção. Dessa forma, a capa deixa de cumprir apenas uma função ilustrativa e passa a exercer um papel significativo na mediação entre o leitor e os objetivos formativos do material, ampliando as possibilidades de envolvimento crítico e reflexivo com a proposta apresentada.

Outra alteração relevante implementada no Guia Didático refere-se à atualização do sumário, com o objetivo de torná-lo interativo. Atendendo à sugestão apresentada por um dos avaliadores do Comitê *Ad hoc*, foi incorporada a funcionalidade de *hiperlink* no número de cada página, possibilitando que, ao clicar sobre o número, o leitor seja automaticamente redirecionado à seção correspondente do material. Essa melhoria visa facilitar a navegação, tornar a experiência de leitura mais dinâmica e otimizar o acesso às informações, especialmente em ambientes digitais. A inclusão do sumário interativo contribui, ainda, para fortalecer a camada comunicacional do Produto Educacional, ampliando sua usabilidade e adequação ao público-alvo.

Além disso, atendendo à outra recomendação dos avaliadores do Comitê *Ad hoc*, foi incluída no Guia Didático uma nova página destinada à indicação de obras complementares. A recomendação busca ampliar as referências bibliográficas relacionadas à Educação Física no Ensino Médio Integrado, contemplando aspectos legais e abordagens específicas sobre as contribuições desse componente curricular para a Formação Humana

Integral. Em resposta a essa orientação, foram selecionados e indicados três livros, buscando oferecer subsídios teóricos adicionais para a reflexão e a atuação dos professores de Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado. Na figura 28, apresentamos as páginas do sumário e das indicações de literatura complementar.

**Figura 28** – Sumário interativo e página com indicações bibliográficas.

**SUMÁRIO**

APRESENTAÇÃO | 7

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO | 8

AS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO | 8

O TEMA SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR | 11

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP): DO QUE ESTAMOS FALANDO? | 16

ASPECTOS ESSENCIAIS DA ABP | 17

AS ETAPAS DA ABP | 19

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PELA ABP | 21

FASES DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA | 23

FASE 01: AULAS INTRODUTÓRIAS E PLANEJAMENTO DE PROJETOS | 24

FASE 02: PESQUISA INICIAL | 31

FASE 03: PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO INICIAL DOS PRODUTOS | 33

FASE 04: PESQUISA COMPLEMENTAR | 35

FASE 05: DESENVOLVIMENTO DA APRESENTAÇÃO FINAL | 36

FASE 06: EXPOSIÇÃO DOS PRODUTOS E AVALIAÇÃO FINAL | 38

SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA | 40

AQUI TEM MAIS POSSIBILIDADES! | 42

UM POUCO MAIS SOBRE A ABP | 45

DICAS E FERRAMENTAS PARA A ABP | 46

CONSIDERAÇÕES FINAIS | 47

REFERÊNCIAS | 48

A nossa segunda indicação é um livro que foi utilizado como referencial teórico da tese que deu origem a este Guia Didático. Trata-se de uma obra que busca compreender a especificidade da Educação Física no Ensino Médio Integrado a partir dos **fundamentos legais e conceituais** da área; problematizar os **pressupostos curriculares** da Educação Física na Educação Profissional e Tecnológica; e propor caminhos para a **organização de unidades didáticas, estratégias de ensino e avaliação**, além de sugerir articulações entre os saberes da Educação Física e outras áreas do conhecimento.

**CLIQUE AQUI PARA ACESSAR**

O E-book intitulado "Educação Física no IFRN, compartilhando saberes e experiências", é fruto de uma **construção coletiva** que, além de trazer discussões sobre a área do contexto da EPT, reúne **14 relatos de experiência exitosos** desenvolvidos por docentes de Educação Física da instituição.

**CLIQUE AQUI PARA BAIXAR**

A nossa última indicação é uma obra que traz **relatos de experiências** da área da Educação Física desenvolvidas no contexto do Ensino Médio Integrado, envolvendo práticas corporais diversificadas, tecnologias, educação para e pelo lazer, além de relatos de experiências desenvolvidas durante a pandemia da COVID-19 e recortes de pesquisas desenvolvidas pelos autores.

**CLIQUE AQUI PARA BAIXAR**

10

Fonte: Autores (2025).

Outras sugestões apontadas pelos membros do Comitê *Ad hoc* também foram incorporadas à versão final do Guia Didático, contribuindo significativamente para o aprimoramento do material. Uma delas referia-se à ampliação das indicações de leitura relacionadas ao conceito ampliado de saúde. Com o intuito de fortalecer o embasamento teórico e pedagógico da proposta, foi criada uma página exclusiva para a apresentação de sugestões de livros e artigos científicos que tratam da temática. Além disso, foi disponibilizado um *link* para acesso a um repositório virtual (*Google Drive*), contendo uma curadoria de textos acadêmicos selecionados, voltados ao aprofundamento da saúde em sua dimensão ampliada.

Também acolhemos a sugestão de inclusão da informação sobre a duração estimada de cada aula. Na versão inicial do material, constava apenas o número de aulas previstas para cada fase da intervenção. Com base na recomendação de um dos avaliadores,

realizamos a atualização do Guia Didático com a indicação do tempo de duração de cada aula da Intervenção Pedagógica com base na ABP, o que contribuirá para uma melhor organização e planejamento das atividades pelos docentes que venham a utilizar o Guia Didático.

Por fim, atendendo à sugestão de um dos avaliadores do Comitê *Ad hoc*, foram adicionadas três páginas ao Guia Didático com o objetivo de apresentar outras possibilidades temáticas vinculadas à saúde, que podem ser exploradas pelos professores em consonância com os princípios de nossa proposta. Nesse contexto, as temáticas sugeridas estão alinhadas à perspectiva ampliada de saúde e foram organizadas de modo a facilitar sua adaptação às seis fases da intervenção estruturada com base na ABP. Essa inserção visa ampliar o potencial de aplicabilidade do Guia, incentivando a autonomia docente na escolha de conteúdos que dialoguem com as realidades locais e com os interesses dos estudantes.

**Figura 29** – Página de indicações bibliográficas sobre saúde na perspectiva ampliada e página com indicação do tempo de aula.

**INDICAÇÃO DE LEITURAS**

Reconhecendo a importância de tratar a saúde em uma perspectiva ampliada, apresentamos sugestões de leitura que visam aprofundar o entendimento crítico sobre o tema. As obras indicadas problematizam concepções tradicionais e exploram a saúde como um fenômeno complexo, influenciado por determinantes sociais, econômicos, culturais e políticos.

O livro *Educação Física para a saúde: uma aposta em (formação)*, do autor Victor José Machado de Oliveira, trata do tema da Educação para a Saúde na Educação Física escolar, enquanto fenômeno e objeto pedagógico. Apresenta e discute um conceito ampliado de saúde e apostas para o ensino da Educação Física, inclusive pensando em possibilidades do trato didático-pedagógico.

Além disso, traz reflexões sobre a formação em saúde e o seu lugar nos currículos de Educação Física no Ensino Superior e nas ações de formação continuada. Considera as políticas públicas nos âmbitos do ensino e da formação em Educação Física relacionadas ao tema da Educação para a Saúde.

O livro *Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser*, do autor Valter Bracht, no capítulo quarto da referida obra o autor discute um dos elementos mais onipresentes no discurso legitimador da Educação Física escolar: a saúde. Além de apresentar elementos históricos, apresenta algumas possibilidades da incorporação da saúde como elemento de legitimação da Educação Física escolar numa perspectiva crítica, buscando trabalhar com uma concepção denominada de ampliada. Nessa perspectiva, procura-se alargar o entendimento do que é ser saudável, explicitar os condicionantes sociais que interferem no processo saúde-doença, bem como diversificar/enriquecer os vínculos com o universo das práticas corporais.

Além das obras sugeridas anteriormente, também realizamos uma curadoria de artigos científicos que abordam a temática da saúde em uma perspectiva ampliada, contemplando diferentes abordagens teóricas e experiências pedagógicas. Com o intuito de facilitar o acesso e promover o aprofundamento dos estudos, esses artigos foram organizados e disponibilizados em um repositório virtual, acessível por meio de um link para o *Google Drive*.

**FASE 02: PESQUISA INICIAL**

**ROTEIRO 2**

**CARGA HORÁRIA:** 2 aulas de 50 minutos cada.

**OBJETIVO**

- Realizar uma pesquisa sobre as informações necessárias para a resolução da questão motriz e o desenvolvimento do produto/artefato proposto.

**DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DO ROTEIRO**

Inicialmente, sugerimos que seja realizada uma breve revisão da fase anterior, onde os/as estudantes realizaram o *brainstorming* e o planejamento do produto/artefato para a resolução da questão motriz. Após esse momento, o/a professor/a irá apresentar o roteiro 2, seus objetivos, sua duração e suas tarefas.

Na sequência, munidos do roteiro, os grupos iniciarão o processo de pesquisa para coleta de informações sobre a temática do projeto, com a finalidade de contribuir para a construção do produto/artefato.

Todas as informações coletadas serão descritas na ficha de **resumo da pesquisa**, na qual os estudantes também irão relatar quais os conhecimentos construídos nessa fase do projeto.

**TAREFA 01**

Nesta tarefa, cada grupo, munidos de cópias do roteiro 2, realizará as seguintes atividades:

- Realizar pesquisa para coleta de informações relacionadas aos elementos que contribuem para a discussão coletiva sobre a construção do produto/artefato.

**TAREFA 02**

Nesta tarefa, serão realizadas as seguintes atividades:

- Organizar as informações coletadas.
- Preencher o resumo da pesquisa.

**Para baixar o Roteiro 2, com as tarefas a serem realizadas. Caso você opte por realizar adaptações para atender ao seu contexto, disponibilizamos o arquivo em formato editável.**

**IMPORTANTE**

Para a realização da pesquisa é fundamental que o/a professor/a organize os recursos necessários, como laboratório de informática com acesso à internet, bibliotecas, livros, artigos, ou ainda vistas técnicas a locais e instituições que possam servir de fonte de pesquisa, considerando a temática e o contexto do projeto.

Fonte: Autores (2025).

Figura 30 – Páginas com sugestões de novas temáticas relacionadas à saúde.

**DICA 2**



A transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio representa, para muitos estudantes, um período de intensificação das **exigências escolares** e da **pressão por desempenho acadêmico**, especialmente com a aproximação de exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa realidade tem impactado diretamente a **qualidade do sono** dos jovens, resultando em noites mal dormidas e em um **descanso** pouco reparador.

Nesse cenário, o consumo de **bebidas energéticas** e outros compostos ricos em **caféina e estimulantes** tem se tornado cada vez mais frequente, influenciado pela intensa exposição midiática que associa esses produtos a ganhos de rendimento e disposição. **Refletir** sobre os impactos desse **estilo de vida na saúde ampliada** dos/as estudantes — que abrange não apenas o bem-estar físico, mas também mental, social e emocional — é fundamental.

Uma proposta interessante é **envolver** os estudantes em **projetos de investigação sobre a qualidade do sono da comunidade escolar**, analisando as consequências dos distúrbios do sono para a saúde e o cotidiano. Além disso, o **estudo crítico** das propagandas de energéticos e estimulantes, articulado com disciplinas como Língua Portuguesa, pode estimular a reflexão sobre as estratégias publicitárias que influenciam hábitos de consumo prejudiciais à saúde.

Outra iniciativa potente é convidar os estudantes a refletirem sobre sua própria **rotina de descanso**: o que tem afetado a qualidade do sono e quais práticas podem ser adotadas para promover noites mais reparadoras? Trabalhar conteúdos relacionados à produção hormonal noturna, à importância do ciclo circadiano e às relações entre privação de sono e **adoecimento mental** pode enriquecer a discussão. Ao construir coletivamente estratégias como o desligamento progressivo de telas e a **organização de rotinas** de desaceleração, favorece-se o protagonismo dos jovens na busca por hábitos mais saudáveis, em consonância com uma abordagem de saúde ampliada.

41

**DICA 3**



Diante da **intensa rotina escolar**, marcada por avaliações, eventos e a preparação para exames nacionais, torna-se urgente **criar oportunidades de desaceleração e cuidado integral da saúde** dos estudantes e da comunidade escolar.

Pensando nisso, propomos o desenvolvimento de um projeto voltado para a implementação de práticas de meditação e relaxamento baseadas nos princípios do Yoga. A iniciativa convida os próprios estudantes a serem protagonistas, planejando e organizando espaços semanais destinados à prática de técnicas simples de respiração consciente (pranayama), alongamentos suaves e meditação guiada. A proposta busca promover o **equilíbrio físico, mental e emocional**, favorecendo a **redução do estresse**, da **ansiedade** e a melhora na **qualidade do sono** — fatores essenciais para uma saúde ampliada e para o bem-estar coletivo.

Sob sua orientação e de professores parceiros de outras áreas, os/as estudantes podem pesquisar os fundamentos do Yoga, **elaborar roteiros** de prática, **criar materiais de divulgação** e **organizar vivências** para a comunidade escolar. Momentos de reflexão e partilha de sentimentos após cada prática podem ser integrados, fortalecendo a dimensão afetiva e comunitária do projeto.

Ao estimular **práticas que unem corpo e mente**, essa proposta fortalece a autonomia dos/as estudantes no cuidado de si mesmos e dos outros, desenvolvendo **competências emocionais** importantes para a vida em sociedade. Além disso, o projeto pode ser expandido com a realização de **encontros abertos para familiares**, **palestras** sobre saúde emocional e ações de promoção de qualidade de vida, ampliando o impacto das práticas de meditação e Yoga para além do espaço escolar.

**SE LIGA NESSA DICA EXTRA!**



O documentário da Netflix "Os Segredos da Alimentação", que explora de maneira divertida o funcionamento do sistema digestivo, propondo-se a ampliar a compreensão sobre hábitos alimentares saudáveis. Você pode utilizar esse documentário para introduzir a temática e até mesmo utilizá-lo como âncora de um projeto.

**PARA ACESSAR, CLIQUE AQUI!**

42

Fonte: Autores (2025).

As sugestões apontadas pelos membros do Comitê *Ad hoc* desempenharam um papel fundamental no processo de validação e no aprimoramento do Guia Didático, contribuindo significativamente para sua versão final. Ademais, a versão final do Guia está disponível para acesso público por meio da página<sup>30</sup> do PPGET, na aba de dissertações, teses e produtos educacionais, além de ser disponibilizada na Plataforma Digital Colaborativa da Educação Física<sup>31</sup> e na plataforma Educapes<sup>32</sup>. Ressalta-se que o Guia Didático “Educação Física e saúde em foco no Ensino Médio Integrado: proposta de Intervenção Pedagógica fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos” apresenta uma proposta pedagógica estruturada, que pode ser replicada integralmente, utilizada parcialmente ou adaptada conforme o contexto educacional e as especificidades do trabalho docente. Dessa forma, o material consolida-se como uma ferramenta flexível, crítica e comprometida com a formação integral dos estudantes, contribuindo para o fortalecimento da Educação Física no Ensino Médio Integrado à EPT.

<sup>30</sup> <https://ppget.ifam.edu.br>

<sup>31</sup> <https://aedfnosifs.com.br/>

<sup>32</sup> <https://educapes.capes.gov.br/>

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este percurso investigativo, nos debruçamos sobre as complexas interrelações entre Educação Física, saúde, Ensino Médio Integrado à EPT e as potencialidades da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). A problemática central que nos impulsionou, a saber: *em que aspectos uma Intervenção Pedagógica para o ensino da temática saúde nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado à EPT, pautada na ABP, pode contribuir para superar a prática esportivista e favorecer o processo de Formação Humana Integral dos estudantes?* Revelou-se um campo fértil para reflexões e, sobretudo, para a construção de uma alternativa pedagógica concreta, alinhando-se ao escopo da linha de pesquisa 2 do PPGET - *Alternativas Mediadoras para a Eficácia do Ensino e Aprendizagem em Contextos Tecnológicos*, na qual nossa tese se insere.

Nesse contexto, quando iniciamos as reflexões a respeito da problemática apresentada, imaginávamos que ao longo do processo haveria inúmeros desafios a serem superados. O primeiro, e talvez o principal, seria a dificuldade em superar um modelo de aulas de Educação Física, historicamente estabelecido no IFAM - *Campus* Manaus Centro e considerado “bem sucedido” pela equipe gestora. Como já mencionado ao longo deste estudo, a prática esportiva sempre teve o protagonismo nas aulas de Educação Física nos cursos técnicos integrados da instituição e os “resultados” dessa prática sempre foram motivo de orgulho, já que o *campus* tem um histórico vitorioso nas competições esportivas, especialmente na etapa institucional dos Jogos das Instituições Federais (JIF).

Cabe destacar que, conforme discutido ao longo do estudo, não temos qualquer objeção em relação à prática esportiva no contexto escolar, tão pouco pretendemos com este estudo diminuir a sua relevância, pelo contrário, temos consciência de sua grande expressividade no campo da Educação Física escolar e acreditamos em seu potencial transformador. Todavia, questionamos a sua utilização nos moldes da tendência competitivista/esportivista. Ressaltamos que, como prática cultural, entendemos que o esporte incorpora valores sociais, culturais, econômicos e estéticos e sua reprodução em diferentes espaços, dentre eles a escola, são necessários no processo de apropriação da prática esportiva. No entanto, o que trouxemos para reflexão é o tratamento dado ao conteúdo esporte, especialmente no contexto deste estudo.

Dessa forma, concordamos com a perspectiva de Kunz (1994), que defende a necessidade de uma transformação didático-pedagógica no tratamento do esporte como conteúdo nas aulas de Educação Física. Segundo o autor, para que o esporte seja

pedagogicamente utilizado no contexto escolar, é fundamental que seus elementos básicos, como movimentos padronizados e regras preestabelecidas, sejam adaptados. Embora sua relevância cultural e social seja inegável, sua simples presença não garante sua legitimidade educacional sem que ocorram mudanças substanciais em sua abordagem.

Corroborando, o Coletivo de autores (1992) afirma que o esporte, enquanto prática social que promove a institucionalização de temas lúdicos da cultura corporal, se caracteriza como um fenômeno complexo e envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e reproduz, “por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como esporte “na” escola” (Coletivo de autores, 1992, p. 69-70). De modo semelhante aos autores citados, compreendemos que o esporte “da” escola não prioriza, tão pouco dá destaque apenas aos melhores ou mais habilidosos e as aulas de Educação Física, quando tematizadas pelo conteúdo esporte, devem buscar a participação de todos, o desenvolvimento coletivo, além de uma reflexão crítica sobre a sua prática.

Nesse cenário, considerando as experiências vivenciadas no mestrado, no qual identificamos uma lacuna relacionada ao ensino da temática saúde, e também com o início da atuação no IFAM - *Campus* Manaus Centro e o fato de, naquele período, já estar envolvido com a construção da escrita do projeto de tese, foi inevitável não pensar nesta problemática e refletir sobre alternativas mediadoras para tentar solucionar as questões identificadas em minha própria prática, algo fundamental em pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação profissionais. Desse modo, inicialmente foi necessário nos debruçar sobre os aspectos históricos das tendências da Educação Física escolar e sua relação com a saúde, temática utilizada para o desenvolvimento da proposta de Intervenção Pedagógica fundamentada na ABP, analisar como os estudiosos da área têm tratado a articulação da saúde com a Educação Física escolar, além de identificar como a saúde saiu de uma visão reducionista para uma perspectiva ampliada. Por estarmos inseridos no contexto da EPT e também por entender o papel relevante da Educação Física no processo formativo dos estudantes, buscamos estudos que apontassem as contribuições da Educação Física no processo de Formação Humana Integral, um dos pilares norteadores das práticas educativas na EPT.

Nesse contexto, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), método de ensino utilizado durante a intervenção pedagógica proposta neste estudo, também foi objeto de constante investigação, em busca de compreender seus conceitos e como poderíamos

utilizá-la em articulação com o percurso metodológico proposto. Foram dias de muitas incertezas e questionamentos: será que estávamos no caminho correto? Durante as reuniões de orientação, buscamos, aos poucos, construir uma proposta que pudesse abarcar a problemática apresentada. Dessa forma, seguimos o percurso metodológico proposto e, após as contribuições realizadas pela banca de avaliação, tanto do Workshop de pesquisa I, quanto do Workshop de pesquisa II<sup>33</sup>, nos sentimos seguros para ir a campo e iniciar a implementação da Intervenção Pedagógica por meio da ABP. Nos programas de Pós-graduação profissionais essa é uma etapa importante para o processo de desenvolvimento dos produtos educacionais, pois é nesse momento que, por meio de referencial teórico-metodológico apropriado, ocorre a primeira aplicação/avaliação do processo que, posteriormente, será materializado em formato de produto educacional.

Assim, a Intervenção Pedagógica por meio da ABP, aplicada em condições reais de sala de aula e pautada no referencial teórico-metodológico apresentado ao longo deste estudo, nos possibilitou, por meio das reflexões realizadas durante todo o processo, bem como da avaliação feita pelos participantes, proceder com a materialização da proposta, no formato de Guia Didático, intitulado *“Educação Física e saúde em foco no Ensino Médio Integrado: proposta de Intervenção Pedagógica fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos”*. Dessa forma, compreendemos que as reflexões realizadas durante a aplicação da Intervenção Pedagógica por meio da ABP, além da análise criteriosa dos dados oriundos do processo de avaliação, nos subsidiaram com as evidências necessárias para materializar a proposta de Intervenção Pedagógica deste estudo em formato de Guia didático que, posteriormente, passou pelo processo de validação por meio de um Comitê *Ad hoc*. Esse processo de validação foi fundamental para que pudessemos realizar as adequações elencadas pelos membros do comitê e proceder com a versão final do produto educacional.

Consideramos uma escolha assertiva o método utilizado para conduzir este estudo, que envolveu as etapas da Pesquisa-ação (Tripp, 2005), já que elas puderam ser articuladas a estratégia de Intervenção Pedagógica por meio da ABP, as quais nos possibilitaram compreender como essa proposta contribuiu para superar a tradicional ênfase esportiva nas aulas de Educação Física no contexto pesquisado e, ao mesmo tempo,

---

<sup>33</sup> O Workshop de Pesquisa sobre Ensino Tecnológico é uma atividade prevista no Art. 67 do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) e constitui-se em espaço dedicado à discussão e socialização de pesquisas de doutorado em andamento no PPGET, no primeiro e no segundo ano do curso, composto por uma banca de avaliação realizada por 04 membros, sendo 03 internos e 01 externo.

favorecer o processo de Formação Humana Integral dos estudantes. Desde os primeiros momentos, em que as aulas introdutórias desafiaram a concepção biofisiológica restrita de saúde, até as fases de implementação da intervenção, observamos que os estudantes, progressivamente, ampliaram o seu entendimento sobre o conceito de saúde. Nesse sentido, os relatos dos estudantes durante os momentos de reflexão coletiva demonstraram que eles passaram a reconhecer determinantes sociais, culturais e políticos como componentes essenciais da saúde, ampliando significativamente sua visão de mundo.

Ao mesmo tempo, compreendemos que a responsabilidade pela distribuição equitativa de tarefas dos roteiros de aprendizagem, a decisão sobre qual melhor alternativa para o desenvolvimento do projeto e pela avaliação dos produtos finais concedeu aos estudantes um novo papel: o de protagonistas de seu próprio processo formativo. Assim, entendemos que essa vivência de protagonismo fortaleceu sua autonomia, senso de pertencimento e confiança para atuar de maneira criativa e crítica no contexto das aulas de Educação Física. Além disso, ao integrar os conteúdos trabalhados durante as aulas introdutórias e as pesquisas realizadas para criação de suas propostas de produtos finais do projeto, os estudantes fizeram uma aproximação crítica entre teoria e prática.

Nesse contexto, ao centrar o processo nos estudantes e em suas produções (*podcast*, jogos e oficina), a Intervenção Pedagógica fundamentada na ABP estimulou o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, da colaboração e da criatividade. Dessa forma, compreendemos que a elaboração e implementação da intervenção demonstrou ser mais do que um mero exercício metodológico, representando um movimento de ruptura, ainda que inicial e localizado, com o paradigma esportivista hegemônico no IFAM - *Campus* Manaus Centro. A introdução da temática saúde, não como um apêndice, mas como eixo central articulador, por meio da ABP, desvelou um potencial transformador. As fases iniciais, com aulas introdutórias que problematizaram o conceito de saúde e seus determinantes sociais, foram cruciais para desconstruir visões biomédicas e individualizantes, como evidenciado nas falas iniciais dos estudantes. Assim, os estudantes não apenas ampliaram sua compreensão sobre o conceito de saúde, transcendendo a visão reducionista e reconhecendo suas dimensões sociais, culturais, econômicas e sua interface com o mundo do trabalho, mas também se perceberam como sujeitos capazes de intervir em sua realidade e propor soluções.

A transição para o planejamento e execução dos projetos engajou os estudantes de forma ativa, promovendo, desde o início, um deslocamento do "saber sobre" para o "saber

fazer" e, fundamentalmente, para o "saber ser e conviver". Nessa perspectiva, a própria estrutura da Intervenção Pedagógica fundamentada na ABP, com seus roteiros de aprendizagem e a necessidade de pesquisa e colaboração, mostrou-se um contraponto à passividade frequentemente observada em modelos tradicionais de ensino. A superação da prática meramente esportivista se manifestou na inclusão de diferentes saberes e habilidades, na valorização das diversas contribuições discentes para além da aptidão física, e no engajamento daqueles que se sentiam excluídos do modelo tradicional de aulas.

Nesse sentido, a intervenção, ao focar na saúde e utilizar a ABP, deslocou o centro da aula da performance esportiva para a produção de conhecimento e a resolução de problemas, tornando o ambiente mais inclusivo e democrático. Dessa forma, a monotonia e a falta de sentido da repetição de gestos técnicos, apontadas por alguns estudantes foram substituídas pelo desafio criativo e pela relevância dos temas discutidos durante as aulas. A própria estrutura da Intervenção Pedagógica fundamentada na ABP, que culminou na produção de artefatos pelos estudantes, transcendeu a lógica da mera reprodução e da execução motora de gestos técnicos das modalidades esportivas, promovendo o protagonismo e a autoria. Assim, entendemos que esse movimento contribuiu efetivamente para o processo de Formação Humana Integral. Ao promover a reflexão crítica sobre a indústria do corpo e a relação entre saúde, trabalho e consumo no contexto da EPT, a intervenção foi capaz de ampliar a percepção dos estudantes sobre como o corpo é frequentemente instrumentalizado pelo mercado de trabalho e pela lógica do consumo, e como discursos de performance e eficiência, presentes no mundo da tecnologia, também permeiam as concepções de saúde e bem-estar.

Nesse sentido, compreendemos que a intervenção, ao problematizar esses aspectos, permitiu que os estudantes conectassem os conteúdos da Educação Física com as exigências e contradições de sua formação profissional e do mundo contemporâneo, um aspecto crucial para a Formação Humana Integral na EPT. A criação dos produtos finais como o *podcast* abordando questões como a saúde mental e determinantes sociais, os jogos promovendo acessibilidade e criticidade sobre alimentação, e a oficina ressignificando o cuidado com o corpo para além do rendimento, são expressões concretas desse processo.

Com relação ao processo de avaliação da proposta pelos estudantes, realizada ao final da intervenção pedagógica, os dados demonstraram a percepção positiva dos estudantes sobre o método envolvendo a ABP. Dessa maneira, o engajamento desde as primeiras aulas, o reconhecimento da ABP como uma forma de avaliação mais justa e

significativa, a valorização do trabalho em equipe e o desenvolvimento da autonomia, criatividade e criticidade são indicadores do potencial da proposta. Os resultados do questionário quantificam essa percepção, com altos índices de concordância em relação à adequação dos roteiros, à relevância da questão motriz, à promoção da colaboração e à aprendizagem motivadora. Esses dados reforçam que a ABP não é apenas um método de ensino, mas se configura como uma estratégia que, quando utilizada no contexto das aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado à EPT, fomenta o desenvolvimento de competências essenciais que favorecem o processo de Formação Humana Integral dos estudantes.

Nessa perspectiva, após esse processo de avaliação da proposta, nos sentimos confiantes em proceder com a sistematização e materialização da intervenção em formato de Guia Didático, que consiste no produto educacional desta tese. Dessa forma, a construção e validação do Guia Didático, detalhada no capítulo 5, representa a consolidação e a socialização desta pesquisa. O Guia, intitulado “*Educação Física e saúde em foco no Ensino Médio Integrado: proposta de Intervenção Pedagógica fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos*”, não é apenas um relato da intervenção, mas um instrumento pedagógico pensado para auxiliar outros professores de Educação Física que atuam no contexto do Ensino Médio Integrado à EPT e replicarem nossa proposta em sua totalidade ou adaptando a suas realidades e a outros conteúdos da Cultura Corporal de Movimento.

Sua estrutura, ancorada nos eixos conceitual, pedagógico e comunicacional de Kaplún (2003), e sua validação por um comitê *Ad hoc*, composto por especialistas com expertise em produtos educacionais e que, em sua maioria, atuam em programas de pós-graduação profissional, evidenciaram a relevância, clareza, aplicabilidade e potencial de replicação do Guia Didático, o que demonstra sua robustez teórica e relevância prática. Além disso, as contribuições e sugestões de melhorias feitas pelos avaliadores, como a reformulação do *layout* da capa para maior representatividade, a interatividade do sumário, a ampliação das indicações de leitura, a inclusão da duração estimada das aulas, entre outras, foram incorporadas visando aprimorar ainda mais o material, tornando-o mais acessível, funcional e sensível às necessidades do público-alvo.

Por fim, embora tenhamos enfrentado os desafios inerentes à implementação de práticas educativas disruptivas em contextos institucionais muitas vezes resistentes, entendemos que a intervenção pedagógica proposta se mostrou não apenas viável, mas

profundamente significativa para os estudantes. A ABP, ao colocar os estudantes no centro do processo de aprendizagem, permitiu que a temática da saúde fosse explorada de maneira crítica, contextualizada e engajadora, estabelecendo pontes entre os saberes da Educação Física, as demandas da EPT e as complexidades do mundo contemporâneo. Nesse sentido, os resultados deste estudo demonstram que a Intervenção Pedagógica fundamentada na ABP se constitui como uma alternativa eficaz para transformar a Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado à EPT, deslocando-a do tecnicismo e do esportivismo estreito para uma disciplina que valoriza a investigação, a colaboração e a formação integral dos sujeitos. As reflexões e evidências aqui reunidas apontam para um horizonte de ensino mais conectado com as demandas sociais e humanas do século XXI, no qual a temática saúde deixa de ser mera justificativa para exercícios físicos e passa a ser compreendida em toda a sua complexidade.

Não obstante, reconhecemos também as limitações do estudo. Nesse sentido, a intervenção aconteceu em uma única turma e ao longo de um bimestre letivo, o que restringe a generalização imediata dos achados. Contudo, entendemos que a profundidade da análise e a robustez do produto educacional gerado oferecem contribuições significativas. Assim, sugerimos, para futuras pesquisas, a aplicação e adaptação desta proposta em diferentes contextos da Rede Federal de Educação e de outras instituições de Ensino Médio Integrado, explorando sua interface com outras temáticas transversais e elementos da Cultura Corporal de Movimento. A investigação sobre a apropriação e o uso do Guia Didático por outros professores pode, igualmente, fornecer *insights* valiosos sobre os processos de inovação pedagógica e formação continuada.

Concluimos esta tese com a convicção de que a Educação Física no Ensino Médio Integrado à EPT, quando pautada em metodologias ativas como a ABP e orientada por uma concepção ampliada de saúde, transcende a mera prática esportiva e se consolida como um componente curricular essencial para a Formação Humana Integral. Ao promover a criticidade, a autonomia, a colaboração e a conexão com as realidades dos estudantes, ela contribui para formar cidadãos mais conscientes, participativos e capazes de intervir positivamente em suas vidas e em suas comunidades, respondendo, assim, aos anseios de uma educação verdadeiramente transformadora. O Guia Didático, fruto desta pesquisa, é um convite para que outros educadores trilhem caminhos semelhantes, reinventando suas práticas e reafirmando o potencial da Educação Física como espaço de produção de conhecimento, de sentido e de vida.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. **Avaliação e educação matemática**. MEM/USU-GEPEM, 1995.
- AGOSTINHO NETO, M. J. *et al.* Aspectos históricos das fases da educação física no Brasil e reflexões sobre a relação com o tema saúde. In: Congresso de Educação Física escolar do Ceará, 2019, Ceará. **Anais [...]** Ceará: UECE, 2019. p. 1-12.
- AGUILAR FEIJOO, R. M. La Guía Didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. RIED: **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 179–192, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/RIED.7.1-2.1082>
- AKILI, W. **On implementation of problem-based learning in engineering education: Thoughts, strategies and working models**. Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE, p. S3B-1- S3B-6, 2011.
- ALMEIDA, G.M.A. **Educação Física Escolar, Saúde e Qualidade de Vida no contexto da Formação Humana Integral**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- ANDRADE, D. B. M. **O jogo a partir da perspectiva crítico-superadora nas aulas de Educação Física do Ensino Médio Integrado: desafios e possibilidades**. 2019. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Pernambuco, Campus Olinda. Olinda, 2019.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004, 300 p.
- ARAÚJO SOBRINHO, E. M.; AZEVEDO, R. O. M.; STEFANUTO, V. A. Contribuições da Educação Física à formação humana integral no Ensino Médio Integrado. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.2, n.2, p.118-132, 2018.
- ARAÚJO SOBRINHO, E. M. **Educação física em ação: a utilização de um vlog como recurso didático no ensino médio integrado**. 2020. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2020.
- ARAÚJO SOBRINHO, E. M.; PAES, L. S. A percepção dos estudantes do ensino médio integrado sobre a temática saúde nas aulas de Educação Física do Instituto Federal do Amazonas (IFAM). In: Congresso Internacional do Conselho Regional de Educação Física da 7ª Região, 13., Brasília. **Anais eletrônicos [...]** Brasília, 2023. p. 32 – 41. Disponível em: [https://www.concref7.com.br/\\_files/ugd/f2404f\\_9b8028292758455f88764eba2d978e56.pdf](https://www.concref7.com.br/_files/ugd/f2404f_9b8028292758455f88764eba2d978e56.pdf). Acesso em: 2 jun. 2023.
- ARAÚJO, M. L. B.; MALDONADO, D. T. Educação cidadã e saúde na educação física escolar: a humanização em tempos líquidos. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-26, 2021.

AZEVEDO, F. ***Da Educação Physica***. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BASSEDAS, E. *et al.* **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. 3 ed. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1996.

BAEZ, M. A. C. SAMPAIO, A. A; STOBÄUS, C. D; MOSQUERA, J. J. M. Educação Física escolar e saúde: novos olhares frente a novos contextos. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 174, nov. 2012.

BAGNARA, I. C.; BOSCATTO, J. D. **Educação Física no ensino médio integrado: especificidade, currículo e ensino** (uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos). Ijuí. Ed. Unijuí. 2022. 166 p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTSCHER, K.; GOULD, B.; NUTTER, S. **Increasing student motivation through Project Based Learning**. 1995. Saint Xavier University, Chicago, 1995.

BENVEGNÚ JÚNIOR, E. A. Educação física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Revista de Educação do Ideau**, v. 6, n. 13, p. 1-15, 2011.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Revista Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

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

BENDER, W. N. **Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação Diferenciada para o Século XXI**. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014. 159p.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BOAVENTURA, A. B. C. F. **Formação continuada para a docência na educação física: uma partida histórico-crítica no ensino médio integrado**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2023.

BOSCATTO, J. D. **Por uma didática comunicativa para a Educação Física escolar**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis - SC, 2008.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. Currículo e educação física escolar: análise do estado da arte em periódicos nacionais. **Journal of Physical Education**, v. 28. Maringá-PR, 2018.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PERCEPÇÕES,

CURRICULARES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i1.39029. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/39029>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BIE - BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores do ensino fundamental e médio**. Tradução: Daniel Bueno. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 200 p.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v.10, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 150-157.

BRACHT, V. A Educação Física no Ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. p. 1-14.

BRACHT, V. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, J. P. S. **Educação Física cuida do corpo e... “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 20. ed. Campinas: Papyrus, 2010. p. 99-116.

BRACHT, V. *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento dos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011.

BRACHT, V.; SILVA, M. S. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v.30, n. 1, Jan/Jun. 2012.

BRACHT, V. Educação Física & Saúde Coletiva: reflexões pedagógicas. In: FRAGA, A; CARVALHO, Y & GOMES, I (orgs). **As práticas corporais no campo da saúde**. São Paulo: Hucitec; 2013, p. 178 -197.

BRACHT, V. **A Educação Física Escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser. 1. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, 1996. (2008). Disponível em [http://www.app.com.br/portalapp/imprensa/ldb\\_atualizada .pdf](http://www.app.com.br/portalapp/imprensa/ldb_atualizada.pdf) (Acesso em 17 de março de 2021).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 1998.

BRASIL. **PCN'S + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. SEEB; Brasília; 2002.

BRASIL. **Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes.** Brasília - DF, junho de 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino.** Brasília, 2019a.

BRASIL, CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica.** Brasília, 2019b.

BRASIL. **Requisitos para a Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN).** 2016. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/documentos/Criterios\\_apcn\\_2semestre/Crit%C3%A9rios\\_de\\_APCN\\_2017\\_-\\_Ensino.pdf](http://capes.gov.br/images/documentos/Criterios_apcn_2semestre/Crit%C3%A9rios_de_APCN_2017_-_Ensino.pdf). Acesso em: 11 fev. 2023.

BREMGARTNER, V.; FERNANDES, P.; SOUSA, J.; SOUZA, J. C. Aprendizagem baseada em projetos aplicada a cursos de formação inicial e continuada em Cultura Maker. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1943–1957, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.16409. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16409>. Acesso em: 13 maio. 2023.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício da convivência.** Santos: Projeto Cooperação, 2002.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 17, n. 1, p. 77-93, 2007.

CABRAL, G. M. **Percepção da imagem corporal: contribuições da educação física para a formação humana integral de adolescentes.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2020.

CÂMARA, A. A. **Formação continuada pela aprendizagem baseada em projetos: atuação no desenvolvimento profissional docente de professores formadores.** 158 f. 2021. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2021.

CARRASCO, A. G. **A contribuição da educação física na formação humana integral: proposta de sequência didática para o ensino do voleibol no ensino médio integrado à educação profissional.** 2020. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, 2020.

CASTRO, C. In corpore sano: os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, nº 2, p.61-78, 1º sem. 1997.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola.** Campinas: Autores Associados, 3. ed. 2007.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CARDOSO, M. A.; PEREIRA, F. M.; AFONSO, M. R.; ROCHA JUNIOR, I. C. Educação física no ensino médio: desenvolvimento de conceitos e da aptidão física relacionados à saúde. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 1, p.147-161, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092014000100147>. Acesso em: 15 jan. 2022.

COSTA, M. J. C. M. **História e memória das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do IFMA.** Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, São Luís, 2023.

CAVALCANTI, R. G. **A contribuição da Educação Física no processo de ensino-aprendizagem de discentes do Ensino Médio do IFPB: uma proposta interdisciplinar por meio da Gameificação e do Esporte de Aventura.** 2023. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus João Pessoa, João Pessoa, 2023.

CIAVATTA, Maria. A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

CORRÊA, C. R. S. M.; LIMA, A. M. Educação Física no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais: a produção do conhecimento na Pós-Graduação brasileira (2017-2022). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 23, p. e15965, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.15965.

CHISTÉ LEITE, P.S. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. Espírito Santo: **Campo Aberto**, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019. Disponível em <<https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/download/3516/2357>>. Acesso em: 02 dez. 2022.

CUNHA, G. O. K.; HARTWIG, T. W.; BERGMANN, G. G. Intervenções nas aulas de educação física e a saúde mental de escolares: Estudo de protocolo. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [S. l.], v. 28, p. 1–9, 2023. DOI: 10.12820/rbafs.28e0302.

DAHLGREN, G.; WHITEHEAD, M. **Policies and strategies to promote social equity in health**. Estocolmo: Institute for Future Studies, 1991.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.

DANTAS, E. Os institutos Federais como referência para formação humana integral. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, v. 8, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/os-institutos-federais-como-referencia-para-formacao-humana-integral-2>. Acesso em: 14 fev. 2023.

DARIDO, S. C. **A educação física na escola e a formação do cidadão**. Rio Claro, 2001.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara - Koogan, 2003.

DARIDO, S.C.; RODRIGUES, H.A. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de educação física com mestrado: um estudo de caso. **Rev da Educação Física**, UEM Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 1. trim. 2008.

DARIDO, S. C.; IMPOLCETTO, F. M.; BARROSO, A. L. R.; RODRIGUES, H. A. Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais. **Motriz**. Rio Claro, v. 16, n.2, p.450-457, abr/jun 2010.

DARIDO, S. C. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**, São Paulo, v. 1, p. 34-50, 2012.

DARIDO, S. C. Temas transversais e a educação física escolar. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 76-89, v. 16.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16.

DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2017.

DELIBERALI, G. A M; ANTONIO, D. G. **Metodologias ativas: do ensino criativo à aprendizagem significativa**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2019.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

DE JUSTO, E.; DELGADO, A. Change to Competence-Based Education in Structural Engineering. **Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice**, v. 141, n. 3, p. 05014005, 1 jul. 2015.

DEVIDE, F. P.; OLIVEIRA, G. A. S.; FERREIRA, M. S. Ampliando o campo de intervenção da Educação Física escolar a partir da análise da escada da aptidão para toda a vida. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.8, n.1, p. 1- 19, 2005.

DE SÁ, C. F. **Educação Física e Gênero: estudo sobre a participação feminina nas aulas de educação física em cursos técnicos integrados ao ensino médio da educação profissional e tecnológica**. 2020. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá, Cuiabá, 2020.

DOMINGUES, J. S. **O papel da Educação Física na Formação Omnilateral: Uma Contribuição ao Debate do Ensino Médio Integrado**. 2020. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Charqueadas, Charqueadas, 2020.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, C. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

FAE, J. S. **Metamorfose em jogo: o corpo e as relações contemporâneas nas aulas de educação física**. 2022. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre. Porto Alegre, 2022.

FARIAS, M. S. F. de; MENDONÇA, A. P. **Roteiros de aprendizagem: orientações para elaboração de roteiros de aprendizagem**. 2019. 52 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino Tecnológico, IFAM, Manaus, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1WIMGQy7unGQqY0zv4A3LvHWRPBqCnvlr5/view>. Acesso em: 15 out. 2022.

FERREIRA, H. S. **Percepção sobre qualidade de vida entre crianças de 4 a 6 anos: educação (física) na escola**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2005.

FERREIRA, H.S. **Apostila para concurso de professores de Educação Física SD3: Tendências da Educação Física**. Fortaleza, 2009.

FERREIRA, H. S.; SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **Leituras, Educação Física e Desporto, Revista Digital**, v. 192, 2013. Buenos Aires. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd182/tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisicaescolar.htm>. Acesso em: 03 ago. 2021.

FERREIRA, A.; VIANA, G. C.; CORREIA, S. L. C. P.; SANTOS, T. C. A pesquisa aplicada em educação: uma experiência de intervenção na educação básica de Salvador/BA. **Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**. 2014.

FIGUEIREDO, D. C.; NASCIMENTO, F. S.; RODRIGUES, M. E. Discurso, culto ao corpo e identidade: representações do corpo feminino em revistas brasileiras. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 17, n. 1, p. 67-87, 201.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da educação no campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FUZARO, T. C. **Ensino e aprendizagem interdisciplinar por meio da ABP: uma proposta relacionando educação física e matemática**. 2020. Dissertação (Mestrado em Projetos Educacionais de Ciências) - Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2020.

GIL, A.C. **Como elaborar Projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓIS JÚNIOR, E.; LOVISOLO, H. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 1, p. 41-54, 2003.

GOUVÊA, B. S.; SILVA, K. R. X. Proposta de ensino de conceitos de saúde nas aulas de Educação Física pela abordagem da teoria social cognitiva. **Motrivivência**, v. 31, n. 60, p. 01-21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/217>

5-8042.2019e59662. Acesso em: 20 jan. 2022.

GONDRA, José G. **Combater a “Poética Pallidez”**: a questão da higienização dos corpos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 121-161, 2004.

GONDRA, J. G. **Artes de Civilizar**: Medicina, Higiene e Educação Escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar da EFE I. **Cadernos de Formação RBCE**, 2009: p. 9-24.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar da EFE II. **Cadernos de Formação RBCE**, 2010: p. 10-21.

GHIRALDELLI JUNIOR P. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. 10. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

GREGO, S. M. D. **A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos.** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNIVESP. São Paulo, 2013.

GUEDES, D., GUEDES, J. E. R. P. Atividade Física, Aptidão Física e Saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde.** v.1, n.1, p. 18- 35, 1994.

GUTIERREZ, P. J. **A contribuição da disciplina de Educação Física na formação humana integral dos estudantes do instituto federal de educação, ciência e tecnologia sul-rio-grandense – IFSUL.** 2024. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. 2024.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Informática do IFAM Campus Manaus Centro.** Manaus: IFAM, 2019.

JUCÁ, L. G.; LIMA, G. A.; MELO, J. R. S. Metodologias inovadoras nas aulas de educação física escolar: uma revisão sistemática da literatura: Innovative methodologies in school physical education classes: a systematic literature review. **Revista Cocar, [S. l.],** v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4991>. Acesso em: 23 mar. 2025.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência do aprendiz. **Comunicação & Educação,** São Paulo, p. 46-60, maio/ago. 2003.

KARCHER, A.; ARNOLD, D.; KUHLENKÖTTER, B. Development of a Guideline Under Didactical Aspects for the Use of Immersive Virtual Learning Environments. **Journal of formative design in learning,** [s. l.], 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s41686-023-00085-5>.

KIRK, D. **Physical Education Futures,** Abingdon: Routledge, 2010.

KRAJCIK, J. S.; BLUMENFELD, P. C. Project-Based Learning. In: SAWYER, R. K. (org.). **The Cambridge handbook of the learning sciences.** New York: Cambridge University Press, 2006. p. 317-334.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança.** Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

KUNZ, E. Pedagogia crítico-emancipatória. In: GONZÁLES, Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física.** Ijuí: Ed Unijuí, 2005. p. 316-318.

KNUTH, A.; LOCH, M. “Saúde é o que interessa, o resto não tem pressa?": um ensaio sobre educação física e saúde na escola. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde,**

v.19, n. 4, p. 429-440, jul. 2014. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/3095/pdf194>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J. 8 essentials for Project-Based Learning. **Education Leadership**. New York: ASCD, 2012.

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J.; BOSS, S. **Setting the standard for project based learning**: a proven approach to rigorous classroom instruction. Alexandria: ASCD, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. – São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIMA, U. D. **Do humor ao aprendizado: a utilização de memes como ferramenta pedagógica para o ensino da Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado**. 2020. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Sergipe, Campus Aracaju, Aracaju, 2020.

LIMA, I. L. R. **A abordagem crítico-superadora no componente curricular educação física no ensino médio integrado e em um projeto de extensão no IFNMG – Campus Almenara**. 2021. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Campus Montes Claros, Montes Claros, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, S. A. **Educação física e a metodologia aprendizagem baseada em projetos: uma proposta para o ensino das práticas corporais de aventura na natureza**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

MACIEL, T. B. **A Educação Física e os esportes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: debatendo os rumos da formação dos estudantes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação: 2013.

MARQUES CÂNDIDO, C.; LEOCÁDIO BITENCOURT SOMBRA, F.; PALMA DE OLIVEIRA, A.; RIBEIRO DE ASSIS, M. Educação física e mídia: perspectivas docentes sobre a abordagem dos temas corpo e saúde na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.65690. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/65690>. Acesso em: 29 mar. 2022.

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas identidades docentes**. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MACHADO, F. M. **Saberes docentes necessários para a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado do IFSUL**. 2024. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Sul-rio-grandense. 2024.

MARKHAM, T; LARMER, J; RAVITZ, J. **Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores do ensino fundamental e médio**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, R. M.; NOGUEIRA, P. H. S. A tematização sobre o corpo consciente na educação física escolar: um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 259–276, 2021. DOI: [10.14393/REP-2021-61769](https://doi.org/10.14393/REP-2021-61769). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/61769>. Acesso em: 17 ago. 2025.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: a base para a renovação e transformação da educação física. 1. ed. Campinas: Papirus, 1983.

MELO, J. L.; AZEVEDO, R. O. M. **Formação humana integral de alunos da EPTNM: proposta de ensino pela ABP**. 2022. Produto educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2022.

MENDONÇA, A. P.; RIZZATTI, I.; RÔÇAS, G.; SARAH, M. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, e211422, 2022.

MENEZES, K. M.; RODRIGUES, C. B. C.; CANDITO, V.; SOARES, F. A. A. Educação em saúde no contexto escolar: construção de uma proposta interdisciplinar de ensino-aprendizagem baseada em projetos. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 48–66, 2020. DOI: [10.14393/REP-2020-53255](https://doi.org/10.14393/REP-2020-53255).

MINAYO, M. C. S. **A saúde em estado de choque**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1992.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

MORAIS, J. K. C.; HENRIQUE, A. L. S. Ensino Médio integrado: fundamentos e intencionalidades formativas. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFN, 2017. p. 419-433.

MOURA, A.; LIMA, M. G. A Reinvenção Da Roda: Roda De Conversa: Um Instrumento Metodológico Possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>. Acesso em: 04 mar. 2022.

MOREIRA, M. A. “O mestrado (profissional) em ensino”. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília: ano 1, n 1. julho de 2004. p. 131-142.

MONTEIRO, N. A. **Currículo (des)integrado? Desafios e perspectivas da Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Princesa Isabel**. 2021. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal da Paraíba, Campus João Pessoa, João Pessoa, 2021.

MARIN, M. J. S. *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília-DF, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. Garcia. **Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. 5 ed. São Paulo: Phorte, 2008. 152p.

MONTAÑEZ, N. M.; BARRERA, Ó. H.; NAIZAQUE, N. C. **Fundamentos para el diseño de una guía que active el pensamiento complejo**. [s. l.], p. 39–47, 2018. Disponível em: <https://revistas.itc.edu.co/index.php/letras/article/view/121>.

NAHAS, M. **Atividade física, saúde e Qualidade de Vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 2a ed. Londrina: Midiograf, 2001.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco, 2018.

OLIVEIRA, V. J. M.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. Educação para a saúde na educação física escolar: uma questão pedagógica! **Cadernos de formação RBCE**, v. 5, n. 2, p. 68-79, 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2068/1022>. Acesso em: 8 fev. 2022.

OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, I. R.; BRACHT, V. Projetos e práticas em educação para a saúde na educação física escolar: possibilidades! **Revista da Educação Física UEM**, v. 26, n. 2, p. 243-255, 2015b. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198330832015000200243&lng=en&nr m= iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198330832015000200243&lng=en&nr m= iso). Acesso em: 15 fev. 2022.

OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, I. R.; BRACHT, V. Relações da educação física com o programa saúde na escola: visões dos professores das escolas de Vitória/ES. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 3, 2015a. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/33028/19027>. Acesso em: 15 fev. 2022.

OLIVEIRA, V. J. M. **Educação Física para a saúde: uma aposta em (form)ação**. Editora CRV. Curitiba. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. “The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization”. **Social science and medicine**. V.41, n.10, 1995. p.403-409.

PACHECO, E. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PADILLA SEVERO, C. E. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e6717, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.6717. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6717>. Acesso em: 13 maio. 2023.

PAIVA, A. C.; OLIVEIRA, J. P.; TENÓRIO, K. M. R.; MELO, M. S. T.; SOUZA JUNIOR, M. A saúde nas propostas curriculares para o ensino da educação física no Nordeste brasileiro: o que ensinar? **Motricidade**, v. 13, n. esp., p. 2-16, 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.6063/motricidade.12868> Acesso em: 15 jan. 2022.

PALMA, A. Educação Física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros ‘modos de olhar’. **Rev Bras Cienc Esporte**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 23-39, jan. 2001.

RAMOS, M. **Concepção de ensino médio integrado**. [S.l.: s.n.], 2008, p. 1-30. Disponível em: [http://www.iiiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf). Acesso em: 02 out. 2022.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistência em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFN, 2017. p. 20-43.

REASON, P. Choice and quality in action research practice. **Journal of Management Inquiry**, p.187-203. 2006.

REIS, C. R. **Let us Play: uma proposta de formação continuada virtual para docentes de Educação Física**. 2021. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande, Campo Grande, 2021.

RESENDE, A. B. P. **Educação Física no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Itapina: percalços e possibilidades ao longo dos anos**. 2009. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Instituto de Agronomia. Seropédica, 2009.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. Conhecimento e Especificidade da Educação Física escolar na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.10, sup.2, p. 49-59, 1996.

REZER, R.; CUNHA, A. C. Responsabilidades da Educação Física para com o “tempo do inútil”: uma necessidade de nosso tempo. **Movimento**, [S. l.], v. 27, p. e27042, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.112224.

RIZZATTI, I.M.; MENDONÇA, A.P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M.A.V.; CAVALCANTI, R.J.S.; OLIVEIRA, R.R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

ROBSON, C. (1993). **Real World Research**. Oxford: Blackwell, 1995, 510p.

RODRIGUES, R. B. **Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Recife: IFPE, 2016. 86p.

RÔÇAS, G.; MOREIRA, M. C. A.; PEREIRA, M. V. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. *Revista ENCITEC*, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018. Disponível em: <http://srvapp2s.urisan.tcche.br/seer/index.php/encitec/article/view/2624>. Acesso em: 04 mar. 2023.

RUFINO L. G. B.; DARIDO. S. C. Educação física escolar, tema transversal, saúde e livro didático: possíveis relações durante a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. 2013. 21(3): 21-34.

SALES, C. V.; VASCONCELOS, M. A. de D. M. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 41, n. 1, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/56094>. Acesso em: 14 maio. 2023.

SALVINO, A. K. S. **A capoeira como conteúdo de ensino da história e cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado**. 2023. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco, Rio Branco, 2023.

SANTANA, V. M. **Esportes adaptados e inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física: proposta de ensino para aulas de educação física**. 2021. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Pará, Campus Belém, Belém, 2021.

SANTOS, J. B. **Organização da disciplina Educação Física na Educação Profissional: contribuições para integração no curso de programação de jogos digitais**. 2020. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná, Campus Curitiba, Curitiba, 2020.

SANTOS, S. S. R. F. **Metodologia ativa: aprendizagem baseada em projetos na educação profissional e tecnológica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2022.

SILVA, J. S.; MENDONÇA, W. F.; AYRES DA GAMA BASTOS, L. L.; LEITE, S. T. O Conceito de Saúde e de Hábitos Saudáveis na Escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 4, 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i4.43918. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/43918>. Acesso em: 29 mar. 2022.

SILVA, F. H. **Corrida de Orientação: estratégia pedagógica para educação física na educação profissional e tecnológica**. 2019. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná, Campus Curitiba, Curitiba, 2019.

SILVA, A. M. H. **Rodas na escola: Currículo Cultural da Educação Física desafios e possibilidades no Ensino Médio Integrado**. 2021. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, 2021.

SOARES, C. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. A.; HALLAL, P. Interdependência entre a participação em aulas de Educação Física e níveis de atividade física de jovens brasileiros: estudo ecológico. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [S. l.], v. 20, n. 6, p. 588, 2016. DOI: 10.12820/rbafs.v.20n6p5

88. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/5999>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SOLOMON, H. A. **O mito do exercício**. São Paulo: Summus, 1991.

SOUZA, J. S. F. **Avalie Saúde: uma proposta educacional tecnológica voltada para os docentes de Educação Física da Educação Profissional e Tecnológica**. 2021. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná, Campus Santana, Santana, 2021.

SOUZA, C. G. Q.; MOISÉS, J. G.; GUEDES, S. C. V.; OLIVEIRA, V. J. M. Concepções de professores de Educação Física do município de Lábrea/AM acerca do tema da saúde. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, e72475, 2022. <https://doi.org/10.5216/rpp.v25.72475>

SPOHR, C.; FORTES, M.; ROMBALDI, A.; HALLAL, P.; AZEVEDO, M. Atividade física e saúde na Educação Física escolar: efetividade de um ano do projeto “Educação Física +”. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 19, n. 3, p. 300-313, 2014. Disponível em: <https://rbafs.emnuvens.com.br/RBAFS/article/view/3578/pdf173>. Acesso em: 15 dez. 2021.

TAFFAREL, C. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5–23, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v27i1.3962.

TANI, G. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRENS, R. E. Pino; ARBOLÁEZ, G. de la C. Urías. Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿nueva estrategia? **Revista Scientific**, v. 5, n. 18, p. 371-392, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.20.371-392>.

TRINCA, T. P. **O corpo-imagem na cultura do consumo: uma análise histórico-social sobre a supremacia da aparência no capitalismo avançado**. 2008. 154 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 31, n. 3, set/dez. 2005, p. 443-466.

VASCONCELOS, J. S. **Aprendizagem baseada em projetos: uma proposta interdisciplinar para a educação profissional e tecnológica**. 2020. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2020.

VERCELLI, L. C. A. A pesquisa aplicada com intervenção em um programa de mestrado profissional em educação: implicações na profissionalidade docente. **Crítica Educativa**, v. 4, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v4i2.325> Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/download/325/409/2200>. Acesso em: 20 jul. 2023.

VIANA, V. N. **Percepção da Educação Física na Formação Humana, Integral e Omnilateral de discentes da Educação Profissional Técnica Federal na Amazônia**. 2021. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Amapá, Campus Curitiba, Curitiba, 2021.

WESTPLTAL, M. F.; BÓGUS, C. M.; FARIA, M. M. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. **Bol Oficina Sanit Panam**. n.120, v. 6, 1996. Disponível em: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/15464/v120n6p472.pdf?sequence=1> >. Acesso em: 19 set. 2021.

ZALFA, L. M. C.; ESPIRITO-SANTO, G.; ASSIS, M. R. Representação social sobre saúde em uma escola no Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 34, n. 4, p. 611-621, 2020. DOI: 10.11606/1807-5509202000040611. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/180267>. Acesso em: 29 mar. 2022.

## APÊNDICE A – PLANOS DE AULA



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
CAMPUS MANAUS CENTRO  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

### PLANO DE AULA 01

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

<b>Professor:</b> Eder Marcio Araujo Sobrinho	<b>Disciplina:</b> Educação Física	<b>Tema:</b> Educação Física, Saúde e Sociedade	<b>Duração:</b> 50 min
---	---------------------------------------	---	---------------------------

#### 2. PLANO

OBJETIVO	CONTEÚDOS	RECURSOS
Refletir sobre o conceito de saúde, atividade física, exercício físico, qualidade de vida e suas influências na sociedade.	✓ Conceito de Saúde, atividade física e exercício físico;	✓ Projetor multimídia; ✓ Impressões; ✓ Vídeos;

#### 3. PROCEDIMENTOS DE ENSINO

**Problematização inicial:** Inicialmente, será apresentado os objetivos da aula. Posteriormente o professor apresentará algumas questões para discussão:

O que vocês entendem de saúde? Em que aspectos a saúde afeta a nossa vida? A saúde é igual para todo mundo? Como as aulas de Educação Física tem contribuído para a saúde de vocês?

Ainda nessa parte inicial, os alunos serão questionados sobre o seu entendimento sobre Exercício Físico e Atividade Física e sua relação com a saúde: Exercício Físico e Atividade Física são a mesma coisa? Como contribuem para a nossa saúde? Apenas essas atividades são suficientes para se obter saúde?

**Organização do conhecimento:** Nesta etapa da aula, será realizada uma exposição dos conceitos de saúde, enfatizando a perspectiva ampliada, extrapolando o sentido ligado apenas a ausência de doenças. Serão apresentados, além dos conceitos, imagens que ilustrarão aspectos sociais ligados a saúde, tais como: renda familiar, moradia, políticas públicas e etc. Posteriormente, serão conceituados o Exercício Físico e a Atividade Física, além de apresentar o papel da Educação Física escolar na promoção de saúde.

**Aplicação do Conhecimento:** Parte final, onde retomaremos a discussão por meio da reflexão sobre as falas iniciais dos alunos e sua percepção após a exposição dos conceitos ao longo da aula. Os alunos serão instigados a pensar sobre como as aulas de Educação Física podem contribuir para os aspectos relacionados a saúde.

#### 4. AVALIAÇÃO

✓ A avaliação dos alunos será realizada de forma contínua, levando em consideração a participação, envolvimento e interesse nas discussões originadas ao longo da aula.



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
CAMPUS MANAUS CENTRO  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**PLANO DE AULA 02**

**1. IDENTIFICAÇÃO**

<b>Professor:</b> Eder Marcio Araujo Sobrinho	<b>Disciplina:</b> Educação Física	<b>Tema:</b> Corpo, bem-estar e beleza	<b>Duração:</b> 50 min
---	---------------------------------------	---	---------------------------

**2. PLANO**

<b>OBJETIVO</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>RECURSOS</b>
Refletir sobre o corpo e a aparência no contexto contemporâneo e sua relação com a saúde.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Corpo e aparência na adolescência;</li> <li>✓ Anorexia, bulimia, vigorexia e copolatria;</li> <li>✓ Somatotipologia,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Projetor multimídia;</li> <li>✓ Impressões;</li> <li>✓ Vídeos;</li> </ul>

**3. PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

**Problematização inicial:** Inicialmente, será apresentado o objetivo da aula. Posteriormente o professor apresentará algumas questões para discussão:

Qual a primeira palavra que vem a sua mente quando falamos de Corpo? Você acha que um corpo forte e bonito é necessariamente saudável? Você acha que as redes sociais e a televisão impõem um padrão de beleza corporal?

Ainda nessa parte inicial, os alunos serão questionados sobre o seu entendimento sobre anorexia, bulimia, vigorexia, copolatria e somatotipologia.

**Organização do conhecimento:** Nesta etapa da aula, será realizada uma exposição dos conceitos propostos para aula, estabelecendo interfaces com a saúde, mídia e o consumo. Serão apresentados 2 vídeos, um relacionado a bulimia e anorexia e o outro sobre somatotipologia.

**Aplicação do Conhecimento:** Na parte final, os alunos formarão 4 grupos e deverão realizar uma pesquisa sobre os padrões de beleza e estética propagados na sociedade moderna, buscando evidenciar como esses padrões influenciam nos aspectos relacionados à saúde. Os alunos serão orientados a realizar a pesquisa e escolher a melhor forma de apresentarem para turma os resultados dessa pesquisa: cartaz, banner, slide e etc. A apresentação será realizada na parte inicial da aula seguinte.

**4. AVALIAÇÃO**

✓ A avaliação dos alunos será realizada de forma contínua, levando em consideração a participação, envolvimento e interesse nas discussões originadas ao longo da aula.



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
CAMPUS MANAUS CENTRO  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**PLANO DE AULA 03**

**1. IDENTIFICAÇÃO**

<b>Professor:</b> Eder Marcio Araujo Sobrinho	<b>Disciplina:</b> Educação Física	<b>Tema:</b> Corpo, bem-estar e beleza	<b>Duração:</b> 50 min
---	---------------------------------------	---	---------------------------

**2. PLANO**

OBJETIVO	CONTEÚDOS	RECURSOS
Refletir sobre o papel da alimentação e sua relação coma saúde e as práticas corporais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Alimentação e saúde;</li> <li>✓ Drogas e anabolizantes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Projetor multimídia;</li> <li>✓ Impressões;</li> <li>✓ Vídeos;</li> </ul>

**3. PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

**Problematização inicial:** Inicialmente, será apresentado o objetivo da aula. Posteriormente, os 4 grupos formados na aula anterior irão apresentar os resultados de suas pesquisas, conforme orientações realizadas. Após as apresentações será realizada uma discussão sobre a percepção dos estudantes sobre os trabalhos apresentados, além de algumas questões: Você se sente satisfeito coma a sua imagem corporal? Você adota alguma estratégia recomendada pelos veículos midiáticos na busca por se enquadrar em algum padrão estético? Estas estratégias têm, predominantemente, apelo estético ou de saúde e bem-estar? Você adota comportamentos como jejum prolongado, consumo de remédios sem prescrição médica, exercícios físicos exaustivos e sem orientação profissional e dietas oferecidas por revistas para atender exigências estéticas? Em caso afirmativo, você acredita que vale a pena? Por quê?

**Organização do conhecimento:** Nesta etapa, será realizada uma roda de conversa com os estudantes sobre as questões levantadas na etapa anterior da aula.

**Aplicação do Conhecimento:** Na parte final, os alunos deverão realizar uma síntese da aula por meio de produção de um pequeno texto, com no mínimo 10 e no máximo 15 linhas, expondo sua percepção sobre a temática da aula. Ao final, o professor indicará a disponibilização de materiais na turma virtual no sistema SIGA-A do IFAM, ressaltando a necessidade de leitura prévia desses materiais para a próxima aula.

**4. AVALIAÇÃO**

✓ A avaliação dos alunos será realizada de forma continua, levando em consideração a participação, envolvimento e interesse nas discussões originadas ao longo da aula.



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
CAMPUS MANAUS CENTRO  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**PLANO DE AULA 04**

**1. IDENTIFICAÇÃO**

<b>Professor:</b> Eder Marcio Araujo Sobrinho	<b>Disciplina:</b> Educação Física	<b>Tema:</b> Corpo, bem-estar e beleza	<b>Duração:</b> 50 min
---	---------------------------------------	---	---------------------------

**2. PLANO**

OBJETIVO	CONTEÚDOS	RECURSOS
Refletir sobre o corpo e a aparência no contexto contemporâneo e sua relação com a saúde.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Alimentação e saúde;</li> <li>✓ Drogas e anabolizantes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Projetor multimídia;</li> <li>✓ Impressões;</li> <li>✓ Vídeos;</li> </ul>

**3. PROCEDIMENTOS DE ENSINO**

**Problematização inicial:** Inicialmente, os alunos serão questionados sobre a leitura dos materiais disponibilizados na turma virtual no sistema SIGA-A do IFAM. Quais os conteúdos que mais chamaram atenção de vocês? O que vocês acharam do Guia Alimentar da População Brasileira? Vocês já tinham estudado sobre os macronutrientes? Vocês consideram que a alimentação de vocês é adequada? E a alimentação fornecida pelo IFAM, supre as necessidades nutricionais? Como a alimentação influencia a saúde e também na prática de exercícios?

**Organização do conhecimento:** Nesta etapa, será realizada uma exposição sobre alimentação e saúde, destacando as proposições do Guia Alimentar para a População Brasileira (2014). Destacaremos a divisão dos macronutrientes: proteínas, carboidratos e gorduras. Ao final dessa etapa, apresentaremos um vídeo sobre o uso de drogas para o emagrecimento e anabolizantes para hipertrofia muscular.

**Aplicação do Conhecimento:** Na parte final, os alunos formarão 4 grupos. Cada grupo receberá um envelope contendo imagens de alimentos e deverão identifica-los, descrever as suas propriedades nutricionais e dizer se já tiveram acesso a esse alimento e se eles fazem parte de sua dieta alimentar. Ao final, o professor irá questionar os estudantes sobre o papel da alimentação na obtenção de saúde.

**4. AVALIAÇÃO**

✓ A avaliação dos alunos será realizada de forma contínua, levando em consideração a participação, envolvimento e interesse nas discussões originadas ao longo da aula.

## APÊNDICE B – ROTEIROS DE APRENDIZAGEM

### EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE EM FOCO | Roteiro 1

**Professor:** Eder Marcio Araujo Sobrinho

**Nome dos integrantes do grupo:**

### APRESENTAÇÃO

Vamos ao trabalho?

É hora de, juntos, criarem alternativas para contribuir com a melhora dos aspectos relacionados a saúde em nosso campus. Para isso, teremos algumas tarefas que vocês terão que realizar para alcançar o objetivo final do projeto.

Leiam com atenção o enunciado das tarefas e se ficarem com dúvidas em relação a qualquer uma delas, estarei à disposição para auxiliá-los.

Espero que ao final deste roteiro, vocês sejam capazes de:

- 1 Organizar as ideias levantadas pelo grupo em buscar de solucionar a questão apresentada.
- 2 Elaborar um planejamento para o desenvolvimento do projeto.

### TAREFA 01

#### ***Chegou a hora de iniciar o trabalho em equipe!***

No início da aula, apresentamos a vocês a seguinte questão: ***Que ações podem ser desenvolvidas no IFAM – Campus Manaus Centro, de maneira a envolver outras atividades capazes de contribuir para melhoria da saúde e qualidade de vida dos estudantes, para além das práticas esportivas nas aulas de Educação Física?***

Agora, vocês irão discutir em conjunto que Produtos podem ser criados na busca pela solução do problema apresentado. O Produto será o produto final do projeto e poderá ser materializado nos mais diversos formatos, por exemplo: *sites*, canais em redes sociais, vídeos, oficinas, banners, guias, maquetes, jogos, *podcasting* e etc. Esse é o momento onde várias ideias irão surgir, realizem anotações de todas elas, isso é o que chamamos de “tempestade de ideias”. Usem toda a criatividade em busca de ideias possíveis de serem concretizadas e que contribuam para elaboração do Produto Final. Depois de concluírem as anotações, realizem uma discussão entre os integrantes da equipe sobre todas as ideias sugeridas, buscando identificar aquelas que mais se

adequam a proposta de solução a questão apresentada. Neste momento, vocês podem solicitar o auxílio do professor e apresentar as ideias que surgiram ao longo das discussões ocorridas entre os integrantes da equipe.

## TAREFA 02

### ***Chegou a hora de planejar o projeto para a construção do Produto!***

Aqui vocês irão realizar o planejamento do projeto de construção do Produto. Para isso, deverão seguir os passos sugeridos a seguir, para colocar em prática toda as ideias que a equipe esboçou nas discussões ocorridas na Tarefa 01. Mas primeiro, antes de preencherem o planejamento, realizem a divisão das responsabilidades entre os membros da equipe. Cada integrante deverá ter uma função a ser exercida durante o projeto, por exemplo: líder, projetista, editor, redator, revisor, etc. Depois de realizarem a divisão das funções, agora vocês irão elaborar o planejamento do projeto, seguindo os seguintes critérios:

- 1) **Nome do Produto;**
- 2) **Nome dos Integrandes da equipe;**
- 3) **Descrição de como chegaram a ideia de elaboração do Produto;**
- 4) **Descrição do Produto que pretendem elaborar;**
- 5) **Descrição de quais pesquisas precisam realizar;**
- 6) **Descrição das atividades: O que fazer? Como fazer? Qual período?**
- 7) **Descrição das atribuições das funções de cada membro da equipe.**

### ***Dicas e sugestões!!***

É muito importante que todos participem ativamente dessa etapa de planejamento. As decisões devem ser realizadas de forma conjunta e buscando distribuir as funções com base na familiaridade e habilidades de cada integrante. Ou seja, dependendo do Produto que irão desenvolver, busquem identificar quem se encaixa melhor em determinadas funções. Dessa forma, ninguém ficará sobrecarregado.

Fiquem atentos aos prazos. Estabeleçam um cronograma de atividades que cada integrante ficará responsável, além de organizar os momentos de construção coletiva. **Dúvidas e qualquer outro problema que possam surgir devem ser levados imediatamente ao professor.**

PLANEJAMENTO DO PROJETO
NOME DO PRODUTO:
INTEGRANTES:
QUE PRODUTO QUEREMOS CONSTRUIR?
COMO CHEGAMOS A DEFINIÇÃO DESSE PRODUTO?
QUAIS PESQUISAS SERÃO NECESSÁRIAS PARA AUXILIAR NA CONSTRUÇÃO DO PRODUTO?

ATIVIDADES DO PROJETO		
O QUE FAZER?	COMO FAZER?	CRONOGRAMA
FUNÇÕES E ATRIBUIÇÕES DOS INTEGRANTES DA EQUIPE		

## EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE EM FOCO | Roteiro 2

**Professor:** Eder Marcio Araujo Sobrinho

**Nome dos integrantes do grupo:**

### APRESENTAÇÃO

Tudo pronto para mais uma atividade do nosso projeto?

No último roteiro, vocês organizaram um planejamento para o desenvolvimento do projeto que terá como resultado final um Produto, a fim de responder a seguinte questão: *Que ações podem ser desenvolvidas no IFAM – Campus Manaus Centro, de maneira a envolver outras atividades capazes de contribuir para melhoria da saúde e qualidade de vida dos estudantes, para além das práticas esportivas nas aulas de Educação Física?*

Agora, vocês começarão a colocar em prática tudo que foi planejado. Neste roteiro, vocês terão as orientações para iniciarem os procedimentos de pesquisa de todas as informações necessárias que lhes ajudarão no desenvolvimento do projeto. Leia com atenção o enunciado das tarefas e se ficarem com dúvidas em relação a qualquer uma delas, estarei à disposição para auxiliá-los. Espero que ao final deste roteiro, vocês sejam capazes de:

**1** Realizar uma pesquisa sobre informações necessárias para a resolução da questão motriz e o desenvolvimento do Produto proposto.

### TAREFA 01

***Chegou a hora de realizar a pesquisa inicial para a construção do Produto!***

Retomem o Roteiro 01 e, consultando o planejamento elaborado pela equipe, verifiquem o que ficou estabelecido no item “Quais pesquisas serão necessárias para auxiliar na construção do Produto”. A partir dessa leitura, verifiquem o que ficou definido em relação aos temas e conteúdos necessários para o desenvolvimento do Produto idealizado pela equipe. Posteriormente, cada membro da equipe deverá realizar uma pesquisa que traga elementos que contribuam para uma discussão coletiva sobre a construção do Produto. Para auxiliá-los, sigam as orientações a seguir:

1- Atenção a fonte das informações que serão utilizadas. Se a pesquisa for realizada na internet, copie o endereço completo do site. Caso optem pela utilização de livros, vocês deverão registrar dados como autor, nome do livro, ano da publicação e as páginas consultadas.

- 2- Ao utilizar a internet, optem por ambientes seguros e priorizem notícias e informações de sites confiáveis. Uma boa sugestão é a pesquisa em bibliotecas e repositórios virtuais. Evite a utilização de blogs pessoais ou de textos opinativos e que não dispõem de informações baseadas em evidências científicas.
- 3- Utilizem palavras-chave nas buscas, como: Educação Física e saúde, Sedentarismo na adolescência, Alimentação saudável, etc.
- 4- Sobre a temática do projeto, sugerimos que vocês acessem o canal no YouTube “Educação Física em Ação” e verifiquem os vídeos que tratam sobre a temática saúde.

## TAREFA 02

### ***Vamos organizar essa pesquisa?***

Depois de realizarem todas as pesquisas necessárias para a construção do Produto, vocês deverão organizar um resumo desse processo e descrever o que aprenderam nessa etapa do projeto. A seguir, apresentamos um modelo que deverá ser utilizado pelo grupo.

RESUMO DE PESQUISA	
<b>NOME DO PRODUTO:</b>	
<b>INTEGRANTES:</b>	
PESQUISAS REALIZADAS	FONTES

<b>QUAIS OS NOVOS CONHECIMENTOS O GRUPO CONSTRUIU?</b>	

## EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE EM FOCO | Roteiro 3

**Professor:** Eder Marcio Araujo Sobrinho

**Nome dos integrantes do grupo:**

### APRESENTAÇÃO

Tudo pronto para a criação do Produto?

Até agora, vocês já discutiram sobre a Questão Motriz, realizam a divisão das tarefas, planejamento e realizam uma pesquisa buscando informações para o Produto que pretendem criar. Com base em tudo que fizeram até o momento, nas próximas aulas, vocês deverão dar início ao processo de construção do Produto do grupo. Lembrem-se que o Produto é o produto final elaborado pelo grupo para responder a nossa Questão Motriz. Vocês devem usar a criatividade e utilizar os mais diversos formatos para a criação do Produto, por exemplo: *sites*, canais em redes sociais, vídeos, banners, guias, maquetes, jogos, *podcasting* e etc.

Ao final desse roteiro, espero que vocês sejam capazes de:

- 1 Criar um protótipo do Produto escolhido pelo grupo para responder à questão motriz do projeto.
- 2 Avaliar parcialmente os protótipos dos Produtos desenvolvidos pelos grupos

### TAREFA 01

#### ***Mão a obra!***

Agora vocês irão criar um protótipo do Produto que pretendem criar. Para isso, preparamos um modelo para que, após as discussões em grupo, seja possível sintetizar de forma clara e com detalhes o Produto pretendido. Vocês ainda deverão especificar cada etapa da construção do Produto, os recursos que serão utilizados, a responsabilidade de cada integrante no processo e o objetivo da equipe como desenvolvimento desse Produto. Na sequência, é hora de colocarem as mãos na massa e iniciarem o processo de construção do Produto. Além das aulas que serão disponibilizadas, é importante que o grupo se reúna em horários alternativos (se possível) para realizar as adequações necessárias e melhorar a qualidade do Produto.

Além disso, não se esqueçam que poderão contar, a todo momento, com o professor para discutir sobre a ideia, relatar possíveis dificuldades e encontrarem alternativas para a conclusão do projeto.

RESUMO DE PROTÓTIPO DO PRODUTO	
NOME DO PRODUTO:	
OBJETIVO DO PRODUTO	
RECURSOS UTILIZADOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO	
ANDAMENTO DAS AÇÕES DE PLANEJAMENTO	
O QUE FOI PLANEJADO?	O QUE FOI CONCLUÍDO?
DETALHAMENTO DO PRODUTO	
LIMITAÇÕES E POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA A VERSÃO FINAL DO PRODUTO	

--

## TAREFA 02

### ***Chegou o momento de analisar coletivamente os protótipos dos Produtos!***

Nesta tarefa, vocês farão uma avaliação parcial do protótipo de Produtos dos demais grupos. A dinâmica ocorrerá da seguinte forma:

- 1- Cada grupo terá de 5 a 10 minutos para apresentar aos demais o resumo do protótipo do Produto que pretendem desenvolver, conforme realizado na Tarefa 01.
- 2- Após a apresentação do grupo, realizaremos uma discussão coletiva sobre o que foi apresentado, buscando avaliar algumas questões, tais como: o objetivo do Produto está relacionado a questão motriz? Os recursos utilizados são suficientes para a concretização do Produto? Quais os pontos positivos e quais podem ser melhorados?
- 3- Após as discussões, usem o modelo abaixo para fazer uma síntese do processo de avaliação parcial realizado coletivamente.
- 4-

RESUMO DA AVALIAÇÃO PARCIAL DOS PROTÓTIPOS DE PRODUTOS
<b>NOME DO PRODUTO:</b>
PRINCIPAIS APONTAMENTOS DOS GRUPOS SOBRE A RELAÇÃO DO OBJETIVO DO PRODUTO COM A QUESTÃO MOTRIZ

**APONTAMENTOS SOBRE OS RECURSOS UTILIZADOS****APONTAMENTOS SOBRE OS PONTOS NEGATIVOS****APONTAMENTOS SOBRE MELHORIAS NO PRODUTO**

## EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE EM FOCO | Roteiro 4

**Professor:** Eder Marcio Araujo Sobrinho

**Nome dos integrantes do grupo:**

### APRESENTAÇÃO

Agora faltam apenas alguns ajustes para a produção final do Produto, vamos ao trabalho?

No último roteiro, vocês realizaram a descrição do protótipo do Produto e discutiram de forma coletiva os pontos positivos e as limitações existentes no projeto. Agora, vocês irão realizar uma segunda etapa de pesquisa, coletando informações adicionais que serão necessárias para a finalização do Produto.

É importante, também, verificar que tarefas individuais dos integrantes do grupo ainda não foram concluídas e finalizá-las.

Espero que ao final deste roteiro, vocês sejam capazes de:

- 1 Realizar coleta de informações adicionais para o Produto.
- 2 Finalizar o Produto desenvolvido pelo grupo

### TAREFA 01

#### *Últimos ajustes!*

Com base nas discussões realizadas no roteiro 03 e nos apontamentos feitos coletivamente entre os grupos, vocês deverão realizar uma nova pesquisa, buscando coletar informações adicionais que contribuam para sanar os pontos negativos apresentados e melhorar o resultado final do Produto.

Para realização desta pesquisa adicional, retomem as orientações contidas na **Tarefa 01 do Roteiro 02**. Após o processo de coleta de informações, utilizem o modelo abaixo para sintetizar quais informações foram coletadas e como elas contribuirão para a finalização do Produto.

RESUMO DE PESQUISA ADICIONAL
NOME DO PRODUTO:
INTEGRANTES:

PESQUISAS REALIZADAS		FONTES
QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES DESSAS INFORMAÇÕES ADICIONAIS PARA A FINALIZAÇÃO DO PRODUTO		

## TAREFA 02

### ***Hora de finalizar o Produto!***

Vocês deverão reunir todos os elementos necessários e finalizar o Produto. Nesse momento, todos deverão ter concluídos suas tarefas individuais e irão auxiliar no processo de finalização do Produto. A depender do tipo de Produto criado e dos recursos utilizados, poderão solicitar o auxílio do professor para a finalização dessa etapa. Lembrem-se que essa tarefa é fundamental para a finalização do projeto e deve contar com o empenho e participação de todos os integrantes do grupo.

## EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE EM FOCO | Roteiro 5

**Professor:** Eder Marcio Araujo Sobrinho

**Nome dos integrantes do grupo:**

### APRESENTAÇÃO

Chegou a hora de preparar a exposição do Produto!

Neste roteiro, vocês serão orientados sobre os procedimentos para o desenvolvimento da apresentação final do projeto que foi executado pelo grupo. Depois de criar o Produto para solucionar a questão motriz apresentada no início do projeto, vocês deverão escolher a melhor forma de expor o resultado final desse projeto para a comunidade estudantil.

Contem com a orientação do seu professor e não se esqueçam que a participação de todos os integrantes do grupo é muito importante para a escolha do formato de apresentação que o grupo desenvolverá.

Por meio deste roteiro, vocês serão capazes de:

- 1 Organizar a apresentação final do Produto criado pelo grupo

### TAREFA 01

#### ***Chegou o momento de mostrar para todos o resultado do projeto!***

Reunidos em grupo, vocês deverão apresentar possibilidades e escolher o tipo de recurso que será utilizado para a apresentação final do Produto criado. Você poderão utilizar os mais diversos recursos para essa etapa, por exemplo: murais, cartazes, diários de bordo, slides, sites ou qualquer outro formato que possa auxiliar o grupo para apresentar o Produto e o trabalho desenvolvido ao longo do projeto. Utilizem o modelo abaixo para descrever, resumidamente, o formato escolhido.

**RESUMO DO FORMATO ESCOLHIDO E COMO ELE SERÁ UTILIZADO**

--

**TAREFA 02**

Depois de escolher o formato de apresentação do Produto, agora vocês deverão proceder com a organização dos elementos de apresentação. Sugiro que vocês sigam alguns critérios para a o desenvolvimento dessa tarefa, tais como:

- 1) Qual o tema principal do Produto? Qual a questão motriz que motivou o projeto?
- 2) Como o grupo se organizou para o desenvolvimento do projeto? Que pesquisas foram feitas?
- 3) Qual o Produto criado? E quais foram as etapas de seu desenvolvimento?
- 4) Qual a importância do Produto desenvolvido pelo grupo para a comunidade estudantil e para a formação e aprendizagem de cada um dos participantes?

***Dicas e sugestões!!***

Ao escolherem o formato de apresentação, fiquem atentos ao layout, design e animações utilizadas. Sejam criteriosos quanto à escolha de imagens e ilustrações, cores, tamanhos das fontes e gráficos. Os textos devem ser concisos e objetivos, deem preferência para utilização de tópicos ao invés de longos textos. Isso facilita o entendimento por parte daqueles que irão acompanhar a exposição do Produto.

Por fim, ao término da construção da exposição do Produto, treinem a apresentação em grupo. Esse é um momento importante, onde todos devem ter protagonismo. Nesse momento, cada um dos integrantes do grupo podem apresentar suas sugestões, além auxiliar aqueles que tenham alguma dificuldade de falar em público. Lembrem-se que o resultado final é uma construção coletiva. Compartilhem com o professor o formato escolhido para sua avaliação e o auxílio quanto a possíveis melhorias.

## EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE EM FOCO | Roteiro 6

**Professor:** Eder Marcio Araujo Sobrinho

**Nome dos integrantes do grupo:**

### APRESENTAÇÃO

Chegamos ao grande dia!

Depois de muito trabalho, chegamos a etapa final do projeto desenvolvido pelos grupos. Vocês irão apresentar o Produto criado e avaliar as atividades realizadas ao longo do processo. Este roteiro guiará o grupo na apresentação final. Além disso, por meio da avaliação, vocês poderão refletir, repensar e expor sua opinião sobre a temática trabalhada no projeto e as soluções encontradas pelos grupos para a questão motriz.

Ao final deste roteiro, vocês serão capazes de:

- 1 Apresentar o Produto criado pelo grupo
- 2 Avaliar as atividades do projeto

### TAREFA 01

Nesta tarefa, após a realização de um sorteio da ordem de apresentação, o grupo terá um tempo total de 15 minutos para realizar a apresentação final do Produto criado, conforme elaborado no Roteiro 05.

### TAREFA 02

Reunidos em um formato de círculo, com a mediação do professor, os grupos irão realizar uma discussão sobre todos os Produtos apresentados. Todos os integrantes dos grupos deverão expor suas opiniões, falar sobre a experiência vivenciada e a importância do desenvolvimento do projeto nas aulas de Educação Física.

### TAREFA 03

Esta última tarefa será realizada individualmente. Cada integrante do grupo receberá um questionário, contendo questões abertas e fechadas sobre o todo o processo de desenvolvimento do projeto realizado, que deverão ser respondidas e entregue ao professor.

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL

### QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL

**Nome:**

**Turma:**

1) Sobre as etapas do projeto desenvolvido nas aulas, avalie, abaixo, os seguintes aspectos (marcar apenas uma opção por linha):

Itens	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
Os roteiros utilizados foram adequados (claros e objetivos, facilitando o seu entendimento das tarefas).					
A questão motriz permitiu reflexão sobre a temática tratada no projeto.					
O tempo para a execução do projeto foi adequado.					
O projeto promoveu a colaboração e participação efetiva de todos os integrantes do grupo.					
Os recursos disponibilizados foram adequados e auxiliaram a execução do projeto.					
O projeto permitiu aprender sobre a temática trabalhada de uma maneira diferente e mais motivadora.					
O projeto exigiu maior dedicação ao estudo do que da forma tradicional.					
O retorno do professor ( <i>feedback</i> ) foi adequado para sanar as dúvidas que surgiram ao longo do projeto.					
O projeto foi desafiador e estimulante.					

- 2) Durante o projeto, você e seu grupo desenvolveram habilidades na realização das diversas etapas. A seguir, procure avaliar que habilidades entre as listadas abaixo foram melhor desenvolvidas por você durante o projeto.

Itens	Fraco	Moderado	Satisfatório	Muito bom	Excelente
Autonomia.					
Cooperação entre os integrantes do grupo.					
Responsabilidade e organização das tarefas.					
Reflexão e senso crítico em relação à temática do projeto.					
Apropriação de conhecimentos científicos.					
Construção de valores e responsabilidade social.					
Desenvolvimento de criatividade.					
Capacidade de resolução de problemas.					

- 3) Quais aspectos do projeto você considera mais úteis para a sua formação profissional? Opine sobre as discussões ocorridas ao longo das aulas.
- 4) Como você analisa a experiência de criação do Produto? Fale sobre o processo de discussões em grupo, planejamento e construção.
- 5) Você acredita que os Produtos criados durante o projeto podem contribuir para a formação crítica dos demais estudantes da instituição? Por quê?
- 6) Como você melhoraria a proposta de projeto desenvolvida? Aponte sugestões.
- 7) Em relação ao tema saúde trabalhado no projeto, qual a importância de estudar essa temática nas aulas de Educação física?
- 8) Você considera que essa temática contribui para sua formação cidadã? De que forma?
- 9) Você considera que sua percepção sobre o conceito de saúde mudou ao longo do projeto? De que forma?
- 10) Você acredita que estudar sobre o tema saúde nas aulas de Educação Física é importante e deve fazer parte dos conteúdos trabalhados pela disciplina no IFAM?

## APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO - PPGET

### FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL:

Educação Física e Saúde em foco no Ensino Médio Integrado: proposta de Intervenção Pedagógica pela Aprendizagem Baseada em Projetos

#### ORIENTAÇÕES:

Caro(a) avaliador(a),

A avaliação do Produto Educacional (Guia Didático) “Educação Física e saúde em foco no Ensino Médio Integrado: proposta de Intervenção Pedagógica fundamentada na Aprendizagem Baseada em Projetos?” está organizada em quatro partes:

- 1) Solicita **informações sobre o avaliador**. O nome do avaliador não será identificado no momento da análise da avaliação/parecer na pesquisa, e em nenhuma outra situação.
- 2) Solicita uma avaliação geral, discursiva de cada item apresentado no Guia Didático – você poderá considerar cada item como **ótimo, bom/boa, regular** ou **insuficiente** e apresentar sua justificativa;
- 3) Solicita uma avaliação específica do Guia Didático, avaliando os seguintes aspectos:  
A) Estética e organização do produto educacional; B) Capítulos do produto educacional; C) Estilo de escrita apresentado no produto educacional; D) Propostas didáticas apresentadas no produto educacional; E) Críticidade apresentada no produto educacional.
- 4) Solicita o **Parecer final**, onde você tem a possibilidade de escrever uma síntese dos pontos que precisam ser revistos, sugestões sobre a proposta analisada e recomendações para utilização ou não do produto educacional.

#### 1 INFORMAÇÕES SOBRE O(A) AVALIADOR(A):

Graduação:
Pós-Graduação:
Instituição em que atua:
Tempo de atuação profissional:
Sua trajetória de pesquisa e/ou atuação com a Educação Física escolar:



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO - PPGET



## 2 AVALIAÇÃO GERAL DO PRODUTO EDUCACIONAL

Caro (a) avaliador(a), na segunda parte escreva no espaço sua avaliação discursiva de cada item apresentado na proposta de Intervenção Pedagógica pela ABP presente em nosso Produto Educacional (pode considerar cada item como **ótimo(a), bom/boa, regular ou insuficiente** e apresentar sua justificativa na sequência):

Pergunta	Avaliação
1. De maneira geral, quais suas considerações sobre a “Apresentação” do Guia Didático?	
2. Quais suas considerações sobre o “objetivo geral” e a “fundamentação teórica” do Guia Didático?	
3. Quais suas considerações sobre a a Proposta de Intervenção Pedagógica pela ABP?	
4. Quais suas considerações sobre a Seção “Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP): do que estamos falando”?	
5. Quais suas considerações sobre a Seção “Proposta de Intervenção Pedagógica pela ABP”?	

## 3 AVALIAÇÃO ESPECÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Na terceira parte, para a avaliação do material do produto educacional você avaliará diversos aspectos do Guia Didático, como, **estética e organização do produto educacional; capítulos do produto educacional; estilo de escrita apresentado no produto educacional; propostas didáticas apresentadas no produto educacional e criticidade apresentada no produto educacional**. Utilizamos cinco pontos para a avaliação: 1) Discordo Totalmente; 2) Discordo; 3) Indiferente (ou neutro); 4) Concordo; 5) Concordo totalmente. Você pode ainda acrescentar comentários ao final da avaliação.



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**  
**DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**



**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO - PPGET**

<b>ESTÉTICA E ORGANIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL</b>					
<b>Itens</b>	<b>1) Discordo Totalmente</b>	<b>2) Discordo</b>	<b>3) Indiferente (ou neutro)</b>	<b>4) Concordo</b>	<b>5) Concordo totalmente</b>
O Guia Didático promove o diálogo entre o texto verbal e o visual.	( )	( )	( )	( )	( )
O conteúdo apresentado no Guia Didático condiz ao nível do público-alvo.	( )	( )	( )	( )	( )
O Guia Didático apresenta um texto atrativo e de fácil compreensão.	( )	( )	( )	( )	( )
O Guia Didático promove uma leitura dinâmica com informações técnicas na mesma proporção com que é didático.	( )	( )	( )	( )	( )
O embasamento teórico do Guia Didático está em consonância com a forma escolhida para se comunicar com o leitor.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>Comentários, se necessário:</b>					

<b>ANÁLISE DOS CAPÍTULOS DO PRODUTO EDUCACIONAL</b>					
<b>Itens</b>	<b>1) Discordo Totalmente</b>	<b>2) Discordo</b>	<b>3) Indiferente (ou neutro)</b>	<b>4) Concordo</b>	<b>5) Concordo totalmente</b>
Apresenta capítulos interligados e coerentes.	( )	( )	( )	( )	( )



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**  
**DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**



**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO - PPGET**

Explicita no Resumo e Apresentação do Guia Didático a origem, os objetivos e o público alvo.	( )	( )	( )	( )	( )
A Apresentação explicita o referencial teórico a ser utilizado, a concepção que embasa o Guia Didático e os capítulos que o compõe.	( )	( )	( )	( )	( )
O Guia Didático apresenta o conceito do método de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), suas etapas e exemplos de utilização no contexto escolar.	( )	( )	( )	( )	( )
O Guia Didático descreve de forma clara e objetiva a Intervenção Pedagógica nas aulas de Educação Física por meio da ABP, apresentando suas etapas, sugestões de planos de aula, roteiros de aprendizagem e exemplos de projetos.	( )	( )	( )	( )	( )
O Guia Didático promove a reflexão sobre as contribuições da proposta de Intervenção Pedagógica por meio da ABP nas aulas de Educação Física para o processo de formação crítica dos estudantes.	( )	( )	( )	( )	( )
Os planos de aula e Roteiros do Guia Didático podem ser adaptados para serem utilizados nas aulas de Educação Física da instituição de ensino onde você atua.	( )	( )	( )	( )	( )
O Guia Didático apresenta dicas e ferramentas que auxiliam no desenvolvimento da proposta de Intervenção Pedagógica por meio da ABP.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>Comentários, se necessário:</b>					



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO - PPGET



ESTILO DE ESCRITA APRESENTADO NO PRODUTO EDUCACIONAL					
Itens	1) Discordo Totalmente	2) Discordo	3) Indiferente (ou neutro)	4) Concordo	5) Concordo totalmente
O Guia Didático apresenta apresenta escrita acessível, evitando palavras desnecessárias e difíceis de entender, além de explica os termos técnicos e expressões científicas.	( )	( )	( )	( )	( )
O texto escrito é atrativo, estimula a aprendizagem do leitor, além de estruturar as ideias, facilitando o entendimento do assunto tratado.	( )	( )	( )	( )	( )
Utiliza diferentes linguagens, contemplando a diversidade linguística (Figuras, artigos científicos, infográficos, etc).	( )	( )	( )	( )	( )
<b>Comentários, se necessário:</b>					

PROPOSTA DIDÁTICA APRESENTADA NO PRODUTO EDUCACIONAL					
Itens	1) Discordo Totalmente	2) Discordo	3) Indiferente e (ou neutro)	4) Concordo	5) Concordo totalmente
As atividades de Intervenção Pedagógica por meio da ABP contribuem para o ensino da temática saúde nas aulas de Educação Física em cursos técnicos do Ensino Médio Integrado.	( )	( )	( )	( )	( )
A Intervenção Pedagógica por meio da ABP e as atividades propostas colaboram para a reflexão e criticidade dos estudantes em relação a temática saúde.	( )	( )	( )	( )	( )
A carga horária proposta na Intervenção Pedagógica pela ABP é compatível com as atividades propostas.	( )	( )	( )	( )	( )



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO - PPGET**

As fases propostas na Intervenção Pedagógica pela ABP contribuem para o desenvolvimento de habilidades importantes como: resolução de problemas; cooperação; criatividade; autonomia; apropriação de conhecimentos científicos e reflexão e senso crítico em relação a temática do projeto.	( )	( )	( )	( )	( )
As tarefas propostas na Intervenção Pedagógica pela ABP são descritas de forma clara e adequada aos objetivos de cada fase do projeto.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>Comentários, se necessário:</b>					

**CRITICIDADE APRESENTADA NO PRODUTO EDUCACIONAL**

Itens	1)Discordo	2)	3)	4)	5)
	Totalmente	Discordo	Indiferente (ou neutro)	Concordo	Concordo totalmente
O Guia Didático colabora com o debate sobre a temática saúde em uma perspectiva ampliada.	( )	( )	( )	( )	( )
O Guia Didático fortalece a concepção crítica nas aulas de Educação Física, possibilitando não apenas o ensino do conteúdo esporte, mas sim, todos os elementos da cultura corporal de movimento.	( )	( )	( )	( )	( )
O Guia Didático contribui para entendimento da necessidade de articulação entre as intervenções realizadas nas aulas de Educação Física e o processo de formação crítica dos estudantes.	( )	( )	( )	( )	( )
O Guia Didático promove a reflexão do leitor sobre a necessidade de promover práticas inovadoras nas aulas de Educação Física.					
<b>Comentários, se necessário:</b>					



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO - PPGET

---

#### 4 PARECER FINAL

Apresente seu parecer sobre o Guia Didático, informando se **recomenda**, **não recomenda** ou **recomenda com ressalva**, bem como relatando suas impressões e sugestões em relação ao apresentado, inclusive se incluiria outras ações no Guia Didático para contribuir com as práticas pedagógicas dos Professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio Integrado.

