UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IDELMAR DA SILVA FREITAS

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: COMPARATIVO ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E A ESCOLA MILITARIZADA

CÁCERES-MT

2025

IDELMAR DA SILVA FREITAS

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: COMPARATIVO ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E A ESCOLA MILITARIZADA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a) professor(a) Dr.(a) Maria do Horto Salles Tiellet

CÁCERES-MT

2025

© by Idelmar da Silva Freitas, 2025.

F866e Freitas, Idelmar da Silva.
EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: COMPARATIVO ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E A ESCOLA MILITARIZADA / Idelmar da Silva Freitas. - Cáceres, 2025.
62f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Acadêmico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Drª Maria do Horto Salles Tiellet.

1. Educação Física. 2. Escola Militarizada. 3. Escola Pública. 4. BNCC. 5. DRC/MT. I. Tiellet, Drª Maria do Horto Salles. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 796

.

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT.
Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

IDELMAR DA SILVA FREITAS

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: COMPARATIVO ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E A ESCOLA MILITARIZADA

Dissertação de Mestrado aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria do Horto Salles Tiellet (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)

Dr. Ademar de Lima Carvalho (Membro Externo – PPGedu/UFR)

Dra. Rosely Aparecida Romanelli (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: 11/04/2025

Dedico esta dissertação a Deus e á minha família, companhias constantes nessa jornada.

AGRADEÇO,

em primeiro lugar, a Deus, por guiar meus passos e iluminar meu caminho durantes esses vinte e quatro meses; por me conceder forças nos momentos mais difíceis, sabedoria nas escolhas e fé para continuar acreditando nos meus sonhos, mesmo quando tudo parecia impossível. Sua presença iluminou meus caminhos e me deu esperança nos momentos mais sombrios. Sou eternamente grato pelas bênçãos e desafios que me moldaram e fortaleceram. Sua orientação é a razão pela qual estou aqui, hoje, e sem Ele nada disso seria possível.

Também agradeço à minha mãe Maria Giseuda da Silva, meu primeiro lar e meu suporte incondicional, pelo amor e exemplo de força e dedicação que sempre me inspiraram a prosseguir, mesmo diante das adversidades. A senhora, minha mãe, sempre foi meu refúgio e minha alegria, compartilhou comigo cada vitória e cada desafio, e sempre foi minha fortaleza, minha rocha e meu exemplo de amor incondicional; sempre acreditou em mim, mesmo quando eu não conseguia ver meu próprio potencial. Seu carinho, sacrifícios e sábias palavras me sustentaram em cada passo desta jornada. As noites em claro que você passou, os conselhos que me deu e o amor que me ofereceu são tesouros que guardarei para sempre em meu coração. Obrigada por ser a mulher extraordinária que a senhora é. Agradeço também ao meu pai Francisco da Cunha Freitas (*In Memoriam*), cuja presença e ensinamentos continuam a iluminar meu caminho. Sua força e sua honestidade e amor são legados que me guiam todos os dias.

À minha irmã Fatima Adrielly Silva Freitas, que também é minha melhor amiga**,** por estar sempre ao meu lado, celebrando cada conquista e me levantando em cada queda, guardo com carinho o laço que transcende o tempo e as dificuldades. Nossas conversas intermináveis e risadas contagiosas tornaram esta caminhada muito mais leve. Você é a pessoa que faz meu coração sorrir e sou tão grato por termos um ao outro. Juntos, somos inseparáveis! Desde os primeiros passos, você sempre esteve ao meu lado, iluminando meus dias com seu sorriso e força, você sempre será minha inspiração de trabalho honesto no serviço público. Voa garota, o céu é o limite pra você. Nossa amizade é um tesouro e a cada desafio enfrentado nosso vínculo se fortalece. Agradeço por ser a luz que me guia e por estar presente em todos os momentos da minha vida. Que possamos continuar construindo memórias e sonhos juntos. Esta conquista é tão minha quanto sua!

Ao meu irmão Deleon Silva, que, mesmo distante, sempre torceu por mim, sempre dizia para eu ser forte, portanto, estarei sempre ao seu lado para tudo o que você precisar. Que possamos continuar a crescer, a aprender e a nos apoiar, celebrando nossas vitórias e superando os desafios juntos. Esta conquista é uma parte de nós, e sou eternamente grato por você estar ao meu lado.

À minha tia Maria Alice, que mesmo distante, sempre me tratou com muito amor e carinho, e sempre orando para Deus me dar forças para continuar lutando. Obrigado por todo carinho e amor que a senhora tem por mim.

À minha prima Rejane Sena, minha parceira de aventuras e confidências. Sou grato por todos os momentos divertidos que compartilhamos e por estar sempre ao meu lado, mesmo nas tempestades da vida. Você é uma luz em minha vida e sempre será. Eterna gratidão.

À minha orientadora Professora Drª Maria do Horto Salles Tiellet, expresso minha mais profunda gratidão pelo conhecimento adquirido e pelas oportunidades de crescimento proporcionadas ao longo desses dois anos. Cada orientação e troca de experiências não apenas expandiram meus horizontes, mas reforçaram meu compromisso com a educação e a busca constante pelo aprendizado. Agradeço pela paciência nessa trajetória, à qual serei eternamente grato. Você sempre será minha inspiração para seguir minha carreira acadêmica, pois sempre me motivou nos momentos mais difíceis, e jamais esquecerei esse carinho que você tem por mim. Suas orientações foram fundamentais nesta jornada. Você me desafiou a ir além e a buscar o melhor em mim mesmo. Sua crença em meu potencial me motivou a trabalhar duro e a acreditar que eu poderia alcançar meus objetivos. Obrigado por ser incrível como orientadora e por me guiar com tanta generosidade.

À minha amiga/irmã “Dani”**,** obrigado pelo seu amor e apoio incondicional. Nossos momentos de risadas e lágrimas são tesouros que guardo com carinho. Você sempre esteve ao meu lado, me encorajando e me inspirando a ser melhor. Nunca fomos concorrentes nesses dois anos de mestrado, sempre caminhamos um ao lado do outro sem competitividade, criando um laço forte de afeto e amor muito grande entre nós.

E à minha amiga Luzia da Silva que a considero uma mãe**,** pelo acolhimento quando eu mais precisei, pela sabedoria, amor e conselhos que sempre foram uma direção em minha vida. Seu

carinho e cuidado me deram forças em momentos difíceis, e sua presença é um verdadeiro presente. Sou grato por você ser essa figura tão especial.

AGRADECIMENTO ESPECIAL AOS DOCENTES

Expresso minha profunda gratidão à Professora Dra. Rosely Aparecida Romanelli, que não apenas fez parte da banca de defesa da minha dissertação, mas foi minha professora em duas disciplinas no PPGEdu. Seu conhecimento e dedicação foram essenciais para a formação que recebi, e seu apoio contínuo ao longo deste processo foi muito importante para minha formação. Agradeço pelos seus ensinamentos e por compartilhar sua sabedoria, o que certamente impactou minha trajetória acadêmica.

Agradeço ao Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho da Universidade Federal de Rondonópolis UFR, por aceitar participar da banca de defesa da minha dissertação. Sua experiência e contribuições foram valiosas, e sua presença trouxe uma perspectiva enriquecedora ao meu trabalho. Sou grato por sua disposição em me apoiar neste importante momento da minha trajetória acadêmica.

Quero dedicar um espaço especial para expressar minha gratidão à Professora Maria da Penha Fornanciari. Desde o meu primeiro dia de estágio na 7ª esfera da pedagogia, você me acolheu com um amor e carinho que foram verdadeiramente inspiradores. Sua dedicação e entusiasmo pela educação não apenas me ensinaram sobre a disciplina de Metodologia II, mas também me mostraram a importância de humanizar o ensino. Agradeço por cada orientação, cada conversa e pelo seu inabalável apoio durante essa jornada acadêmica e da minha vida pessoal. Você não apenas contribuiu para minha formação acadêmica, mas também deixou uma marca permanente em meu coração.

Expresso minha profunda gratidão a todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) que desempenharam um papel importante na minha formação ao longo deste percurso. Cada aula foi essencial para o meu aprimoramento acadêmico e pessoal. Agradeço por todo o saber compartilhado e pela dedicação que vocês manifestaram ao me orientar.

“Não importa que você vá devagar,
contanto que você não pare.”
Confúcio

RESUMO

Nesta dissertação aborda-se a Educação Física que, no âmbito da Base Nacional Comum Curricular, insere-se na área de "Linguagem e suas Tecnologias". Nessa disciplina, considerada componente curricular, segundo o Documento de Referência Curricular do Mato Grosso, estuda-se a cultura corporal do movimento da Educação Física e visa formar cidadãos conscientes e críticos, porque o movimento humano não é mero deslocamento de uma parte ou do corpo inteiro – pois sempre possuirá um sentido cultural. Cada tipo de movimento, conforme Cordeiro et al., (2020); Quiroga et al., (2021); Rufino (2022); Boher et al., (2023) e Marins (2024), tem uma história e um significado. A cultura corporal do movimento impacta a promoção da saúde, o convívio social em diversas escalas e a expressão individual e coletiva. Para tanto, são necessárias estratégias metodológicas aplicadas a uma Educação Física preocupada com a transmissão e a produção de conhecimentos significativos dentro do processo escolar, o que gerou o seguinte questionamento: Quais são as diferenças e as semelhanças das perspectivas pedagógicas e das estratégias metodológicas (teoria e prática), referentes ao componente curricular da Educação Física, utilizadas pelos docentes em exercício, no Ensino Médio, da escola pública e da militarizada? O escopo deste estudo é compreender como as perspectivas pedagógicas e as estratégias metodológicas (teoria e prática) são utilizadas pelos professores do componente curricular Educação Física do Ensino Médio da escola pública e da militarizada. O lócus da pesquisa abrange duas escolas estaduais, localizadas no município de Cáceres-MT, sendo uma pública e a outra militarizada. Para resguardar a identidade das escolas selecionadas, e também a dos sujeitos nelas lotados, elas foram nomeadas de Escola Marechal Rondon (escola militarizada) e Escola Paulo Freire (escola pública), ambas se localizam no perímetro urbano da cidade, oferecem o Ensino Médio e possuem infraestrutura para desenvolver a disciplina com qualidade. Para os quatro professores graduados em educaçao física que aceitaram participar da pesquisa foram utilizadas duas técnicas de coletas de dados: observação não participante e entrevista elaborada a partir da observação. A análise dos dados, embasada na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, produziu cinco categorias: Competências e habilidades desenvolvidas na Educação Física; Importância e papel da Educação Física; Estratégias metodológicas adotadas; Valores e atitudes promovidos nas aulas; Percepção sobre a valorização da Educação Física. Dessas categorias foram extraídas informações significativas e conhecimentos relevantes para compreender a prática pedagógica da Educação Física desenvolvida nesses dois modelos de escolas públicas existentes no estado de Mato Grosso. Em ambos os modelos de escola, os docentes apresentam desconexão teoria-prática, o foco em esportes tradicionais e a não promoção de valores democráticos. Já as diferenças estão na gestão, no exercício da autoridade docente, e também nas perspectivas e estratégias pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Física. Escola militarizada. Escola pública. BNCC. DRC/MT.

ABSTRACT

This dissertation examines Physical Education, which, considering the framework of the Common National Curriculum Base, falls within the field of "Language and its Technologies". Under to the Curriculum Reference Document of Mato Grosso, this subject, which is considered a curricular component, studies the body culture of movement in Physical Education and aims to train conscious and critical citizens, because the human movement is not merely the displacement of a part or the whole body - it will always have a cultural meaning. According to Cordeiro et al., (2020); Quiroga et al., (2021); Rufino (2022); Boher et al., (2023) and Marins (2024), each type of movement has a history and a meaning. The body culture of the movement has an impact on health promotion, social interaction on various scales and individual and collective expression. Therefore, it requires methodological strategies applied to Physical Education that is concerned with the transmission and the production of meaningful knowledge within the school process, which led to the following question: What are the differences and similarities in the pedagogical perspectives and methodological strategies (theory and practice), regarding the Physical Education curriculum component, used by teachers working in public and militarized high schools? The scope of this project is to understand how pedagogical perspectives and methodological strategies (theory and practice) are used by teachers of the Physical Education curriculum component in public and military high schools. The locus of the research comprises two state schools located in the municipality of Cáceres-MT, one of which is public and the other militarized. In order to protect the identity of the selected schools, as well as that of their clientele, they have been named as Marechal Rondon School (the militarized school) and Paulo Freire School (the public school). Both schools are located on the urban perimeter of the city and they offer high school education and have infrastructure to develop the subject with quality. Two data collection techniques were applied to the four physical education teachers who agreed to take part in the research: non-participant observation and an interview based on the observation. The data analysis, based on Laurence Bardin's Content Analysis, produced five categories: Skills and abilities developed in Physical Education; Importance and role of Physical Education; Methodological strategies adopted; Values and attitudes promoted in classes; Perception of the value of Physical Education. Significant information and relevant knowledge to understand the pedagogical practice of Physical Education developed in these two models of public schools in the state of Mato Grosso have been extracted from these categories. In both school models, teachers present a theory-practice disconnection, focus on traditional sports and fail to promote democratic values. The differences lie in management, in the exercise of teaching authority, and also in pedagogical perspectives and strategies.

Keywords: Physical education. Militarized school. Public school. BNCC. DRC/MT.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNTD – Banco Nacional de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CME – Conselho Municipal de Educação

DCR/MT – Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EM – Ensino Médio

EP – Escola pública

EM – Escola militarizada

FCARP – Faculdade Católica Rainha da Paz

IDEB – Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SECITEC – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

MT – Estado de Maro Grosso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre os objetivos da pesquisa e as questões referentes aos instrumentos de coleta de dados---------- 25

Quadro 2 – Perfil dos participantes---------- 43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO ---------- 16

2 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA---------- 20

2.1 Tipos de Pesquisa ---------- 20

2.2 Objetivos ---------- 21

2.2.1 Objetivo Primário ---------- 21

2.2.1 Objetivos Secundários ---------- 21

2.3 Problema de pesquisa ---------- 22

2.4 Local da pesquisa ---------- 22

2.5 Participantes da pesquisa ---------- 22

2.6 Procedimentos éticos da pesquisa ---------- 23

2.7 Instrumento de coleta de dados ---------- 23

2.7.1 Observação ---------- 23

2.7.2 Entrevista ---------- 24

2.8 Sistematização e análise dos resultados ---------- 26

3 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS E MILITARIZADAS ---------- 28

3.1 Contextualizando a BNCC e a DRC/MT ---------- 28

3.1.1 Discussão sobre as competências, os componentes curriculares e as habilidades previstas na BNCC e o DRC/MT ---------- 30

3.2 Apresentação das diretrizes estabelecidas pela BNCC para a Educação Física no Ensino Médio ---------- 32

3.3 Contextualização das escolas sob gestão militar ---------- 36

3.3.1 O processo de militarização das escolas públicas no estado de Mato Grosso----------36

3.3.2 Escolas militarizadas no município de Cáceres----------38

3.3.3 Educação Física no contexto das escolas públicas e militarizadas----------39

4 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS ---------- 43

4.1 Observação ---------- 43

4.2 Entrevista ---------- 49

4.2.1 Categoria – Competência e habilidade desenvolvidas na Educação Física----------50
4.2.2 Categoria – Importância e papel da Educação Física----------50
4.2.3 Categoria – Estratégias adotadas----------51
4.2.4 Categoria – Valores e Atitudes promovidas nas aulas----------52
4.2.5 Categoria – Percepção sobre a valorização da Educação Física----------53

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ---------- 54

REFERÊNCIAS ---------- 56

APÊNDICE A - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO ----------60

APÊNDICE B - ENTREVISTA ---------- 62

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu de uma inquietação genuína no campo da Educação Física e da Educação em geral, com o desejo de entender de que modo as escolas públicas e as militarizadas podem impactar no âmbito educacional da prática didático-pedagógica do componente curricular Educação Física. Segundo Libâneo (2001), a educação pode ser entendida como um processo social abrangente que envolve a transmissão de saberes, habilidades e valores, impactando o desenvolvimento de indivíduos e grupos. Ela ocorre em um contexto de interações sociais, culturais e econômicas, com o objetivo de formar o ser humano dentro de sua sociedade e contexto histórico.

Essa inquietação inicial surgiu do fato de eu ser graduado na área de Educação Física e, na condição de servidor, atuar em uma escola pública militarizada, cuja modalidade tem impactado o cenário educacional do estado de Mato Grosso. A discussão que aqui se faz é relevante na política educacional do país e no movimento que o estado de Mato Grosso faz rumo à ampliação de escolas públicas militarizadas, à medida que se compare a prática didático-pedagógica, tendo como referência as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normativas do próprio Estado para a formação do sujeito social, dotado de conhecimento crítico e reflexivo, capaz de exercer a cidadania na perspectiva da emancipação humana. O conceito de habilidades e competências no contexto educacional é amplamente discutido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As competências são entendidas como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioeconômicas), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 9). Assim, o conceito de competência vai além da simples execução de tarefas, abrangendo a interação dos conhecimentos adquiridos e sua aplicação em diversos contextos, exigindo do aluno a capacidade de aplicar o que aprendeu de forma crítica, criativa e autônoma.

O compromisso com a pesquisa ancora-se na experiência prévia do pesquisador como professor de Educação Física, atuando nos estágios formativos da graduação nas escolas públicas do município de Cáceres, Mato Grosso. Durante esse período, 2019, observou-se que muitos professores utilizaram práticas pedagógicas que não evoluíram devido à falta de atualização dos conhecimentos científicos da área, de uma formação continuada e, consequentemente, de uma postura mais crítico-reflexiva, além da falta de recursos didáticos, nas escolas, para a execução de aulas mais dinâmicas e que atendessem o conjunto de

modalidades de esporte e lazer, atletismo e ginástica para desenvolver uma geração saudável, inclusiva, democrática de modo a conviver e aprender com as diferenças e diversidades. Na educação, a prática pedagógica desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Martins, Nascimento, Sacramento e Folle (2024), a prática pedagógica envolve o conjunto de ações do professor no cotidiano escolar, englobando tanto a preparação quanto a execução do ensino. Essas ações devem ser intencionais, ou seja, planejadas de modo a alcançar os objetivos educacionais estabelecidos, garantindo a eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Esse conceito reflete a importância de ações docentes planejadas, que visam a alcançar objetivos educacionais claros e eficazes, sendo essencial para o sucesso no desenvolvimento dos alunos.

O advento da pandemia dificultou o ensino-aprendizagem e as reflexões a respeito da prática pedagógica de diferentes áreas. Essa estagnação comprometeu o desempenho do professor e a promoção da participação crítica e reflexiva dos estudantes.

> [...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

A pós-pandemia se apresentou sem que se aprofundassem as reflexões sobre a prática didático-pedagógica em diferentes áreas, nem sobre o papel do professor, embora a BNCC apresente a necessidade de um perfil profissional que desenvolva as competências e habilidades definidas no documento e, somando-se a tudo isso, a imposição e expansão da criação de escolas públicas sob a gestão de militares.

Mesmo frente a essas questões, deseja-se que o(a) docente proporcione espaços de discussão e que se inscreva neles não como simples mediador(a) dos conteúdos de ensino a serem repassados aos estudantes, mas no sentido de orientá-los(as) e direcioná-los(as) para alcançar seu desenvolvimento integral. Sob essa perspectiva, a prática do ensino-aprendizagem exige dos(as) professores(as) a capacidade de atualização, além, é claro, de uma postura mais crítico-reflexiva com base nas competências e habilidades da área.

É preciso saber lidar com as diversas situações do contexto contemporâneo do ensino, o qual está permeado de diversos tipos de relações sociais, culturais, ideológicas e, sobretudo,

políticas, em que novas problemáticas emergem diariamente, as quais poderão ser solucionadas somente pelo conhecimento científico.

Sob essa base reflexiva pretende-se não apenas compreender o modo com que as competências, habilidades e unidades temáticas definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (DCR/MT), referente ao componente curricular Educação Física, estão sendo desenvolvidas nas escolas públicas e nas escolas militarizadas, e saber quais as perspectivas pedagógicas e as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores de Educação Física, pois, "algumas unidades temáticas e práticas corporais nas aulas da Educação Física podem fazer emergir preconceitos de corpo, de gênero, de desempenho, de raça/etnia, entre os estudantes" (Mato Grosso, 2018, p.137).

Analisa-se as perspectivas pedagógicas e as estratégias metodológicas adotadas pelos professores de educação física em ambos os modelos de escola pública e, assim, refletir sobre os valores, atitudes e competências desenvolvidas na Educação Física de modo a identificar diferenças entre os modelos de escolas em relação a esses aspectos, considerando que "é importante que o/a professor/a problematize estes preconceitos e reforce os valores do respeito, da equidade e da dignidade humana nas aulas" (Mato Grosso, 2018, p.137).

Isso torna claro que o objetivo do estudo é comparar as perspectivas pedagógicas e as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores do Ensino Médio (EM), referente ao componente curricular Educação Física, dos dois modelos de escola pública – Pública e Militarizada.

O referencial teórico-metodológico adotado se baseia na BNCC, no DRC/MT e nos autores Oliveira (1997); Kunz (1999); Kuenzer (2000); Darido (2003); Pereira e Moreira (2005); Betti (2007); Neira (2018); Teixeira & Branco (2023), os quais enfatizam o desenvolvimento de competências e habilidades, além da importância da formação continuada dos professores. A esses autores supracitados somam-se Cordeiro et al., (2020); Quiroga et al., (2021); Rufino (2022); Boher et al., (2023) e Marins (2024) que auxiliam nas discussões sobre educação física no contexto das escolas públicas e das militarizadas.

A escola militarizada aqui, é aquela que tem como modelo de gestão as corporações da polícia militar e do corpo de bombeiros, e também o modelo implantado durante o governo de Jair Bolsonaro sob a gestão do exército denominada de cívico-militar.

A coleta de dados, por sua vez, foi composta pelos seguintes instrumentos: observação não participante, orientada por um protocolo (Apêndice A) e a entrevista estruturada (Apêndice B), a fim de obter uma compreensão abrangente das práticas e concepções dos

professores de Educação Física das escolas selecionadas. Com tais instrumentos pretende-se responder ao seguinte problema: Quais são as diferenças e as semelhanças das perspectivas pedagógicas e das estratégias metodológicas (teoria e prática), referentes ao componente curricular da Educação Física, utilizadas pelos docentes em exercício, no Ensino Médio, da escola pública e da militarizada?

A sistematização e a análise dos dados fundam-se na técnica de Laurence Bardin, o que permite que se extraiam informações significativas e se alcancem conhecimentos relevantes para compreender o cenário pesquisado.

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos. No capítulo inicial, Introdução, constam o tema, o objetivo principal, o problema e a justificativa do estudo. No segundo capítulo, intitulado Descrição Metodológica da Pesquisa, apresenta-se o objetivo primário e os secundários, o local de desenvolvimento do estudo, informações sobre os participantes, a descrição dos instrumentos de coleta de dados e da metodologia referente à sistematização e análise dos resultados, destacando-se os procedimentos éticos da pesquisa. No terceiro capitulo trata-se do referencial teórico com o título Educação Física como Componente Curricular, e discutem-se os componentes que subsidiam o estudo: as competências e habilidades definidas para o componente curricular Educação Física direcionadas ao Ensino Médio, além de trazer as diretrizes do DCR/MT. As características do modelo de escola pública militarizada do Mato Grosso. Na sequência, o quarto capitulo da sistematização e análise dos resultados da observação e das entrevistas, e, por fim, o quinto capitulo, o das considerações finais.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A seção é constituída de subitens propostos para apresentar objetivamente os passos metodológicos da pesquisa, a começar pela definição do tipo de pesquisa desenvolvida, os objetivos, o problema, o local, a identificação dos participantes, explicitando os critérios de seleção, os procedimentos éticos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e, ao final, a descrição dos procedimentos de sistematização e análise dos dados.

2.1 Tipo de Pesquisa

O estudo em pauta é qualitativo descritivo. De modo geral, o conceito de pesquisa qualitativa pode ser definido como uma forma de explorar e interpretar os significados que as pessoas atribuem a eventos e objetos. Esse tipo de pesquisa apresenta diversas particularidades, e seu objeto de estudo são ambientes sociais: igrejas, praças, instituições, escolas e fábricas, e o pesquisador é quem acompanha e observa de perto a dinâmica do fenômeno em estudo utilizando diversas ferramentas (Ludwing, 2015).

Michel (2015) descreve as características da pesquisa qualitativa:

> Caráter subjetivo. Discute, correlaciona, interpreta situações, fatos, opiniões e conclui valores através da análise coerente. Analisa e apresenta resultados predominantemente no formato de texto corrido, ideia, observações, comparação, análise. Desenvolve uma teoria; faz interpretações individuais, narrativas, relata experiências, identifica expectativas, frustrações, motivos. Procura particularidades, qualidades. Pesquisador participa do processo. Pesquisador participa, compreende e interpreta (Michel, 2015, p.44).

Entre as características da pesquisa qualitativa apresentada por Michel (2015), destaca-se que o estudo em pauta correlaciona, compara, interpreta situações, fatos, e conclui valores através de análise dos resultados no formato de texto corrido, em que menciona particularidades e qualidades, desenvolvendo interpretações individuais, identifica expectativas e frustrações sobre os fatos observados e as narrativas dos sujeitos.

> O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, dos produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (Minayo, 2014, p.57).

Minayo (2014) afirma que o método qualitativo é aquele que se aplica ao estudo da história, das relações humanas, das representações sociais, das crenças, das percepções e das opiniões, dos produtos das interpretações que os indivíduos constroem acerca de como vivem,

de como constroem seus artefatos e suas identidades, do que sentem e do que pensam. Este método se destaca por sua capacidade de compreender a complexidade da experiência humana e os significados que as pessoas atribuem às suas ações e ao mundo ao seu redor.

Este estudo, conforme já mencionado, seguiu uma abordagem qualitativa descritiva, pois tem o objetivo de contribuir para a investigação do fenômeno, a partir de sua própria dinâmica de atuação, como será detalhado posteriormente.

Segundo Gil (2007), as pesquisas do tipo descritivo possuem a intenção de proporcionar uma nova visão ao problema, e, normalmente, são realizadas por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática do fenômeno. Isto porque as pesquisas descritivas verificam a manifestação de determinado fenômeno em procedimentos, atividades e interações diárias.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo Primário

Compreender como as perspectivas pedagógicas e as estratégias metodológicas (teoria e prática) são utilizadas pelos professores do componente curricular Educação Física do Ensino Médio da escola pública e da militarizada.

2.2.2 Objetivos Secundários

- Verificar como e quais competências, habilidades e unidades temáticas do componente curricular Educação Física, estabelecidas pela BNCC e pelo DCR/MT, do Ensino Médio, estão sendo desenvolvidas nos modelos de escola pública e militarizada.

- Conhecer as perspectivas pedagógicas dos professores de Educação Física lotados em escolas públicas no modelo público e militarizada do município de Cáceres/MT.

- Saber se as estratégias metodológicas adotadas pelos professores de Educação Física nos dois modelos de escola se contrapõem aos preconceitos de corpo, de gênero, de desempenho, de raça/etnia e se reforçam os valores de respeito, democracia, equidade, justiça e dignidade humana entre os estudantes.

- Identificar quais são as competências e unidades temáticas do componente curricular que tratam as atitudes e os valores desenvolvidos na Educação Física em ambos os modelos de escola.

2.3 Problema de Pesquisa

Quais são as diferenças e as semelhanças das perspectivas pedagógicas e das estratégias metodológicas (teoria e prática), referentes ao componente curricular da Educação Física, utilizadas pelos docentes em exercício, no Ensino Médio, da escola pública e da militarizada?

2.4 Local da pesquisa

O lócus da pesquisa abrange duas escolas públicas estaduais, localizadas no município de Cáceres-MT, sendo uma no modelo pública e, a outra, militarizada. Em Cáceres, a primeira escola militarizada implementada foi no modelo "Tiradentes", a Escola Estadual Tiradentes Professor Natalino Ferreira Mendes, no ano de 2020, pela Lei Ordinária nº 11.273/2020. O modelo estadual de escola militarizada, cujo desenho tem se amplificado no estado de Mato Grosso a partir de 2015, no governo estadual do Sr. Pedro Taques, se sustenta juridicamente na Resolução Normativa nº 005/2015 do Conselho Estadual de Educação (CEE) que fixou as normas de estrutura, organização e funcionamento dos Colégios Militares para oferta de Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Em 2022 foi implantado o modelo cívico-militar do programa federal da gestão do presidente, Sr. Jair Messias Bolsonaro. Excluidas as duas escolas do modelo militar, tem-se 10 escolas estaduais públicas localizadas no município de Cáceres.

Para resguardar a escola militarizada e a escola pública selecionadas, e também proteger os sujeitos nelas locados mediante o anonimato, as instituições foram nominadas de Escola Estadual Marechal Rondon e Escola Estadual Paulo Freire, respectivamente escola militarizada e escola pública. Ambas estão localizadas no perímetro urbano da cidade, possuem infraestrutura para desenvolver a disciplina com qualidade e oferecem o Ensino Médio.

2.5 Participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são docentes, com formação na área de Educação Física, lotados na Escola Estadual Marechal Rondon e na Escola Estadual Paulo Freire. Os sujeitos foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

- Critério de Inclusão**:** Professores(as) efetivos(as) ou/e contratados(as), independente de gênero, idade, tempo de magistério e que atuam no Ensino Médio.

- Critério de Exclusão: Serão excluídos da pesquisa os indivíduos que, no momento da coleta, não se enquadrem nos critérios de inclusão preestabelecidos, ou seja, pessoas que pertençam ao quadro de professores das Escolas selecionadas que não atuam no Ensino Médio.

2.6 Procedimentos éticos da pesquisa

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado de Mato Grosso em dezembro de 2023, Parecer 6.591.881. Os quatros participantes da pesquisa se autodenominarão, na sequência, sem identificação da escola pesquisada em que estão lotados.

2.7 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados utilizaram-se duas técnicas: a observação e a entrevista estruturada.

2.7.1 Observação

A técnica de observação, que consiste na coleta de dados, serviu de subsidio para a elaboração das questões da entrevista. Segundo Bellini (2010, p. 93), "[...] a técnica de observação aplicada ao objeto de estudo é um estado de atenção voluntária e seletiva, ou seja, aquilo que deve ser observado está previamente planejado".

A observação é estruturada e não participante, orientada por um protocolo (Apêndice A) elaborado em uma ficha para registro das seguintes informações: Identificação (nome da escola, turno observado, data da observação, prática corporal trabalhada pelo professor, pseudônimo do professor e o ano do EM na atividade). A observação busca atender aos objetivos secundários da pesquisa. O item 2 do Protocolo de Observação destaca a quinta Competência específica - "Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade" (Brasil, 2018, p.490;495), e as Habilidades (EM13LGG501); (EM13LGG502); (EM13LGG503) a serem examinadas na execução das práticas pedagógicas dos docentes participantes observados.

Na sequência, observam-se as estratégias utilizadas para desenvolver as habilidades. O outro item observado diz respeito aos valores extraídos das sete competências específicas da área de "Linguagens e suas Tecnologias" (Respeitar as diversidades, valores assentados na democracia, Igualdade, Direitos Humanos, Empatia, Diálogo, Resolução de conflitos e a cooperação, Combate aos preconceitos). E, por fim, a orientação, no Protocolo, do foco da observação:

1-Registro detalhado das práticas pedagógicas do professor e das reações dos alunos.

2- Registro de situações em que preconceitos são enfrentados ou reforçados.

3- Registro de como os valores mencionados são promovidos nas interações.

Segundo Gil (2007), a observação, como instrumento de coleta de dados, “em qualquer circunstância exige um mínimo de controle na obtenção dos dados” (p.111 - 114), e exige elaborar um plano específico para a organização e o registro das informações, de modo que o registro das observações não dependa somente da memória do investigador, além é claro, da necessidade de direcionar o foco da observação a dados e informações que deem conta do problema e dos objetivos da investigação.

2.7.2 Entrevista

Utilizamos a entrevista estruturada cuja relação de perguntas foi elaboradas a partir da observação realizada anteriormente. Segundo Gil (2007) “nas entrevistas estruturadas, as perguntas devem ser formuladas de maneira tal que correspondam a um estímulo idêntico para todos os informantes. Daí porque nesse tipo de entrevista as questões devem ser feitas exatamente como estão redigidas” (p.125).

A entrevista foi realizada nos espaços sugeridos pelos participantes, de modo a proporcionar privacidade durante a coleta de dados. A utilização dessa abordagem humanizada, que inclui a escuta atenta e o acolhimento do participante, longe do ambiente escolar, em local reservado, tranquilo e discreto, é importante para mitigar o medo, a insegurança e o estresse de ser visto ou de sofrer pressão e/ou ser inquerido por membros da direção educacional por dois motivos: serem contratados e/ou pertencerem ao quadro docente de professores da escola pública militarizada.

Quatro questões foram elaboradas inicialmente, considerando-se os objetivos da pesquisa (Quadro 1), as quais podiam ser reelaboradas ou ampliadas em número a partir da análise do Protocolo de Observação, de modo a complementar as informações obtidas, caso

fossem necessários maiores esclarecimentos e a compreensão da observação. As questões da entrevista incluíram:

a) Como e quais competências, habilidades e unidades temáticas do componente curricular Educação Física, estabelecidas pela BNCC e pelo DCR/MT, para o Ensino Médio, você tem trabalhado e desenvolvido em suas turmas?

b) Qual a importância e o papel da Educação Física?

c) A estratégia metodológica (conexão do conteúdo teórico e a experiência prática) adotada por você, nas aulas de Educação Física, está conectada ao projeto político pedagógico da escola (PPP) ou é resultado de um trabalho definido coletivamente? Você costuma mudar de estratégia em quais situações?

d) Quais as atitudes e os valores relacionados às competências do componente curricular Educação Física que você promove em suas turmas?

Quadro 01 – Relação entre os objetivos da pesquisa e as questões referentes aos instrumentos de coleta de dados

Objetivos da pesquisa	**Instrumentos de coleta de dados**	
	Observação	**Entrevista**
Verificar como e quais competências, habilidades e unidades temáticas do componente curricular Educação Física, estabelecidas pela BNCC e pelo DCR/MT, do Ensino Médio, estão sendo desenvolvidas na escola pública e na militarizada.	Competências, habilidades e unidades temáticas do componente curricular Educação Física estabelecidas pela BNCC e pelo DCR/MT	Como e quais competências, habilidades e unidades temáticas do componente curricular Educação Física, estabelecidas pela BNCC e pelo DCR/MT para o Ensino Médio, você tem trabalhado e desenvolvido em suas turmas?
Saber se as estratégias metodológicas desenvolvidas pelos professores de Educação Física nos dois modelos de escola se contrapõem aos preconceitos de corpo, de gênero, de desempenho, de raça/etnia e reforçam os valores de respeito, democracia, equidade, justiça e dignidade humana entre os estudantes.	A estratégia metodológica adotada pelo docente para se contrapor aos preconceitos de corpo, de gênero, de desempenho, de raça/etnia se manifestarem durante as aulas	A estratégia metodológica (conexão do conteúdo teórico e a experiência prática) adotada por você, nas aulas de Educação Física, está conectada ao projeto político pedagógico da escola (PPP) ou é resultado de um trabalho definido coletivamente? Você costuma mudar de estratégia em quais situações?
Identificar quais são as competências e unidades temáticas do componente curricular que tratam as atitudes e os valores desenvolvidos na educação física em ambos os modelos de escola.	Atitudes e valores efetivamente trabalhados reforçam os valores de respeito, democracia, equidade, justiça e dignidade humana entre os estudantes.	Quais as atitudes e valores relacionados às competências do componente curricular Educação Física que você promove em suas turmas?

Conhecer as perspectivas pedagógicas dos professores de Educação Física lotados em escolas públicas e militarizadas do município de Cáceres/MT.	Identificar as práticas corporais: lutas, ginásticas, práticas de aventura, danças, jogos e brincadeiras, esportes e as perspectivas pedagógicas dos professores de Educação Física lotados nas escolas de modelo público e militarizado do município de Cáceres/MT.	Qual a importância e o papel da Educação Física?

Fonte: Elaborado por Freitas, Idelmar (2024).

2.8 Sistematização e análise dos resultados

Na análise deste estudo utilizou-se a análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977), cujo procedimento consiste em "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 1977, p. 42). A análise de conteúdo, descrita por Bardin (2011), é uma técnica que combina rigor quantitativo e qualitativo, permitindo ao pesquisador extrair significados profundos a partir de dados de comunicação. Seu processo meticuloso, dividido em fases claras, garante que o conteúdo seja explorado de forma estruturada e coerente, possibilitando interpretações precisas e bem embasadas. Ao seguir as etapas descritas, assegura-se que os resultados obtidos sejam validados e respaldados por um método científico robusto.

Nessa direção é possível entender, segundo Bardin (2011), que o método é amplamente utilizado nas ciências sociais e humanas e tem o objetivo de analisar comunicações com um rigor metodológico que combine objetividade e interpretação. A análise de conteúdo tem suas raízes em abordagens quantitativas, mas evoluiu para abranger dimensões qualitativas, conforme será apresentado ao longo das etapas descritas. Na concepção de Bardin (2011), o aspecto fundamental a ser destacado são as diferentes fases da análise de conteúdo. Elas envolvem tanto o inquérito sociológico quanto a experimentação, e se organizam em torno de três momentos principais: "a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação" (Bardin, 2011, p. 124). Cada uma dessas etapas contém procedimentos específicos e rigorosos que asseguram a consistência da análise.

A fase de pré-análise, definida por Bardin (2011), é uma etapa fundamental para organizar o material a ser analisado. Após esse procedimento, o pesquisador realiza uma leitura flutuante, ou seja, uma leitura inicial do conteúdo, das informações obtidas no caso da observação e da entrevista. Após a pré-análise, inicia-se a fase de exploração do material, que

é a fase em que a análise propriamente dita ocorre. Esta é a fase, diz Bardin (2011), que, embora longa e maçante, envolve operações de codificação e sistematização das informações.

A seleção do material, continua Bardin (2001), deve ser feita pelo método de codificação, que transforma os dados brutos em unidades, o que facilita entender as características mais importantes do conteúdo. Além disso, a codificação é um processo de transformar informações e os dados brutos em unidades que podem ser descritas. De certa forma essas unidades ajudam a categorizar o conteúdo.

Ainda conforme Bardin (2011), na análise de conteúdo a escolha das unidades de registro e de contexto é importante para obter uma interpretação válida do material. As unidades de registro são os elementos que serão classificados e contados como tema ou palavras. A categorização é classificada com elementos constitutivos de um grupo de diferenciação, e, reagrupados com características comuns, são organizados em categorias semânticas, com ideias principais que, de certa forma, facilitam a compreensão de coisas ocultas ou explicitas no contexto. A codificação é o processo de transformar dados brutos em unidades que podem ser descritas de maneira clara, que é essencial para estruturar a análise. Segundo esse autor, essas unidades são usadas para categorizar o conteúdo e medir sua frequência. Já a unidade de contexto é o segmento maior que serve para entender o significado exato da unidade de registro, como o parágrafo em que uma palavra está inserida (Bardin, 2011).

A partir do exposto, no próximo capítulo, que diz respeito ao referencial teórico do estudo, discute-se a Educação Física como componente curricular no Ensino Médio, expondo as competências, e as habilidades definidas na BNCC e no DRC/MT, além da descrição das caracteristicas da escola pública e a militarizada no estado de Mato Grosso.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS E MILITARIZADAS

Neste capítulo, analisa-se o papel da Educação Física no currículo das escolas públicas e das militarizadas, explorando as diferenças estruturais, culturais e pedagógicas que configuram diferentes tipos de instituições, além da compreensão de educação, escola e prática educativa. Inicialmente, contextualiza-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular do Mato Grosso (DRC/MT), abordando suas principais diretrizes e seus objetivos. Adiante, constam as diretrizes propostas pela BNCC para a Educação Física, ressaltando a importância desse componente curricular na formação dos alunos do Ensino Médio. Após, investigam-se as diferenças culturais, estruturais e didático-pedagógicas porventura existentes entre as escolas públicas e as militarizadas, relatando as características gerais desses modelos educacionais com destaque para a Educação Física.

Dessa forma, neste capitulo busca-se subsidiar o papel da Educação Física, considerando-se as especificidades pedagógicas e culturais de cada modelo.

3.1 Contextualizando a BNCC e a DRC/MT

Essa subseção tem como objetivo analisar as diretrizes da BNCC e do DRC/MT no contexto da Educação Física no Ensino Médio. O foco é entender como essas diretrizes influenciam a prática pedagógica e as estratégias metodológicas dos professores nas escolas públicas e militarizadas, essa unidade busca destacar a importância da disciplina para o desenvolvimento integral dos alunos, trabalhando não apenas as habilidades motoras, mas também aspectos sociais, cognitivos e culturais.

A educação básica de qualidade é um direito garantido tanto pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90), quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e as normas infralegais, assegurando que o processo educativo promova o pleno desenvolvimento humano. Esse direito deve ser exercido em condições que favoreçam a liberdade, a dignidade e o respeito à diversidade, valorizando as diferenças individuais e sociais (Brasil, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem ter ao

longo da educação básica. A BNCC foi projetada com o objetivo de assegurar uma formação comum de qualidade.

Em Brasília, pessoas de várias partes do Brasil se reuniram para trocar experiências e discutir as diferentes maneiras de construir currículos escolares. Foi em setembro de 2015 que o Ministério da Educação (MEC) apresentou a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), centrada, especificamente, no Ensino Fundamental.

Teixeira e Branco (2023) explicam que, em maio de 2016, saiu a segunda versão da BNCC. E entre junho e agosto daquele ano aconteceram 27 seminários estaduais, com a participação de gestores, professores e especialistas na área da educação para discutir o novo texto. O processo das primeiras versões foi bem participativo, envolvendo amplos debates com instituições e professores ligados à área da educação. Entretanto, nas últimas versões, o MEC deixou de lado os debates, e em 20 de dezembro de 2017 a BNCC foi oficialmente aprovada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, durante o governo de Michel Temer (Teixeira; Branco, 2023). Após a homologação desse documento, foram geradas várias críticas, inclusive por tentar impor um currículo único num país tão cheio de diversidades.

Muita gente argumentou que, para ter uma educação de qualidade, não basta ter um currículo padronizado, é preciso também investir em "formação docente e garantir salários justos" (Teixeira; Branco, 2023, p. 9). Além disso, houve questionamentos sobre a falta de vínculo da BNCC com investimentos em infraestrutura escolar e políticas de renda mínima, que são essenciais para garantir que as camadas mais pobres tenham acesso à escola. Outro ponto de polêmica foi o grupo dos LGBTQINA+ que criticaram a retirada dos termos identidade de gênero e sexualidade do texto final (Teixeira; Branco, 2023). Mesmo enfrentando críticas, a BNCC é o documento que orienta a educação em todo o território nacional, o que deve incluir a estratégia pedagógica das escolas públicas.

No estado de Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) elaborou o Documento de Referência Curricular para o estado de Mato Grosso (DRC/MT), com o objetivo de adaptar as diretrizes nacionais ao contexto e às particularidades do Estado:

> As orientações aqui contidas referem-se às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e delineiam ações a serem desenvolvidas por diferentes sujeitos que atuam no sistema de ensino Mato-Grossense, a saber: equipes técnicas de secretarias de educação, assessores pedagógicos, gestores e formadores de centros de formação, gestores escolares, professores e demais membros da comunidade escolar como um todo. (Mato Grosso, 2018, p. 3)

A educação básica é um direito universal, que deve ser compreendido como um processo contínuo de formação, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando suas diferenças e especificidades, promovendo a equidade social (Kuenzer, 2000). Nesse contexto, as concepções para a Educação Básica expressas no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT), 2018, pretendem sustentar a perspectiva de favorecimento a uma educação de qualidade e inclusiva, possibilitando que os estudantes tenham acesso a um aprendizado significativo, apropriado às suas realidades e necessidades.

A organização curricular proposta no DRC para o Ensino Médio (2021) teve a contribuição da Secretaria de Estado de Ciências e Tecnologia (SECITEC), dos Conselhos Municipais de Educação (CME) e da sociedade civil.

3.1.1 As competências, os componentes curriculares e as habilidades definidas na BNCC e no DRC/MT

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens fundamentais definidas pela BNCC devem assegurar que os alunos desenvolvam competências gerais, que exprimam objetivos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento no espaço pedagógico. Na BNCC, competência é "[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 8). Ao definir competência, o documento da BNCC reconhece que a "[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (Brasil, 2013), mostrando-se alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Durante a Educação Básica, as aprendizagens essenciais estabelecidas pela BNCC devem contribuir para garantir aos alunos o aprimoramento de dez competências gerais, que traduzem, no contexto pedagógico, os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Essas competências gerais abrangem a educação básica, havendo competências específicas para os diferentes níveis de escolaridade. "É imprescindível destacar que essas competências inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para todas as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)" (Brasil, 2018, p. 8), com o objetivo de preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo, e promover autonomia, empatia, criatividade e pensamento crítico.

Lê-se na BNCC que “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade em uma sociedade mais humana, socialmente justa e mais preocupada como meio ambiente” (Brasil, 2018, p.13).

> Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compro misso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (Brasil, 2018, p. 14, grifo do autor).

O trecho acima transcrito expressa um conceito mais amplo e abrangente de educação, indo além da simples transmissão de conhecimento, pois trata-se do desenvolvimento de um ambiente de aprendizado pautado na diversidade, singularidade de cada sujeito e na oportunidade para que todos tenham acesso igualitário ao desenvolvimento pleno do seu potencial. Essa visão humanizada é indispensável para a formação de cidadãos cientes e críticos, aptos a lidar com uma sociedade diversa.

A educação deve ajudar os alunos a perceberem a importância de desenvolver habilidades que vão além do aprendizado de conteúdo ou o que aprenderam de maneira prática. Eles precisam aprender a usar o que sabem em situações que realmente importam em suas vidas, e isso inclui entender e trabalhar a emoção em relações sociais para viver e agir de modo consciente na sociedade (Brasil, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 é um documento normativo que define os componentes curriculares que devem ser ensinados em todas as escolas do Brasil, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e Médio. Esses componentes são conjuntos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que devem ser trabalhados no processo de ensino-aprendizagem, garantindo uma formação integral dos estudantes e promovendo equidade na educação. Os componentes curriculares são organizados conforme as áreas do conhecimento, nos diferentes níveis da educação básica. Cada um desses componentes é planejado de maneira a assegurar que os estudantes não apenas adquiram conteúdos específicos, mas construam competências e habilidades necessárias para se tornarem cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Entre os componentes curriculares, conforme a BNCC, destaca-se a Educação Física que, no Ensino Médio, compõe a área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias.

> A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua

> Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros (Brasil, 2018, p. 481).

Quanto ao conjunto de habilidades estas garantem o desenvolvimento das competências específicas de cada componente curricular. “Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdo, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (Brasil, 2018, p.29). “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p.29). A BNCC destaca que as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Afirma que essas escolhas estão no “âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos” (Brasil, 2018, p.30).

3.2 As diretrizes estabelecidas pela BNCC e DRC/MT para a Educação Física no Ensino Médio

A Educação Fisica, no âmbito da BNCC, está inserida na área de linguagem. Nesse sentido, a disciplina é concebida como um componente curricular, o qual estuda a cultura corporal do movimento e que é tematizada por meio das práticas corporais. De acordo com a BNCC,

> [...] a Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação (Brasil, 2018, p. 483).

A Educaçao Física ganhou uma nova estrutura a partir da BNCC, assim formatada: unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e compêtencias. As unidades temáticas, apresentadas na BNCC, são: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventuras. As unidades temáticas funcionam como temas norteadores, e ensejam desenvolver diversas práticas corporais com os alunos. O(a) professor(a), ao desenvolver seu currículo disciplinar, deve inserir todas as unidades temáticas acima apresentadas (Brasil, 2018).

A BNCC propõe que a Educação Física contribua para o desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos. Mais do que ensinar habilidades motoras, o objetivo é formar

cidadãos conscientes e críticos. E entre seus principais objetivos para a Educação Física estão: promover a importância de atividades físicas regulares para a saúde e bem-estar; desenvolver habilidades motoras e cognitivas por meio de diversas práticas corporais (esportes, danças e lutas); incentivar uma reflexão crítica sobre os padrões de beleza impostos pela sociedade e valorizar a diversidade corporal; reconhecer a influência social e cultural nas práticas corporais. E no entendimento de Betti (2007), a Educação Física, quando bem aplicada, pode ajudar os alunos a pensarem de forma crítica sobre o corpo e o seu papel na sociedade moderna.

Embora a BNCC seja um avanço no sentido de proporcionar um currículo mais estruturado e nacionalmente padronizado, a proposta aprovada e sua implementação não leva, completamente, em consideração a diversidade dos contextos escolares, a qual exige uma abordagem mais personalizada. Essa diversidade se evidencia pelas diferenças nas práticas pedagógicas ao promover um modelo educacional mais estruturado e baseado em padrões e objetivos claramente definidos, em uma abordagem técnica, que pode, de certa forma, restringir a flexibilidade pedagógica necessária para uma educação mais inclusiva e adaptada à diversidade.

Na área Linguagem e suas Tecnologias destacam-se duas competência específicas que podem ser identificadas com o componente curricular Educação Física: a competência 2 e a competência 5.

> Competência 2 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
> [...]
> Competência 5 - Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade (Brasil,2018, p.492;495).

Para o desenvolvimento dessas competências, é fundamental que as práticas corporais experimentadas pelos estudantes também sejam acompanhadas de momentos de reflexão. Conforme a BNCC, a Educação Física é o componente curricular que permite que práticas corporais em todas as suas formas de codificação e significação social sejam experimentadas. Ou seja, acima de tudo, é um meio de práticas que refletem a expressão da humanidade, formadas por diferentes grupos ao longo da história. Portanto, o movimento humano não é meramente o deslocamento de uma parte ou do corpo inteiro – ele sempre terá um sentido cultural. Consequentemente, cada tipo de movimento terá sempre uma

história e um significado. Ele impacta as pessoas promovendo a saúde, o convívio social em diversas escalas e a expressão individual e coletiva (Brasil, 2018).

> Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação (Brasil, 2018, p.483).

A competência 5 explicita as seguintes habilidades:

> (EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
> (EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.
> (EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento (Brasil, 201, p.495)

No Ensino Médio, o estudante, além de experimentar novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, deve ser desafiado a refletir sobre essas práticas, aprofundar seus conhecimentos, suas potencialidades e os limites do corpo, entre outros. É importante que reflitam sobre as vivências e contribuir para a formação de sujeitos que possam analisar e transformar suas práticas corporais, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos (Brasil, 2018).

A BNCC e o DRC/MT compartilham praticamente os mesmo objetivos ao definir competências e habilidades essenciais para a Educação Básica. No entanto, o DRC/MT inclui adaptações específicas para atender às necessidades e características da região (DRC, 2018, p. 4). Ambos os documentos entendem competências como a combinação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores orientados para resolver situações do cotidiano e fortalecer a cidadania (Brasil, 2017, p. 9; Mato Grosso, 2018, p. 6).

O DRC/MT, contudo, enfatiza a importância de contextualizar essas competências dentro da realidade regional, propondo uma abordagem curricular que valorize a diversidade cultural e social particular de Mato Grosso (Mato Grosso, 2018, p. 7).

Semelhante à BNCC, no DRC/MT a Educação Física está inserida na área de Linguagem, tematizando as práticas corporais. As unidades temáticas, elencadas no DRC/MT, são parecidas, pois foram embasadas a partir do documento da BNCC. Porém, somente uma

unidade é diferente da BNCC, a de “meio ambiente e saúde”. Dessa forma, no documento constam “[...] seis unidades temáticas: jogos e brincadeiras; esportes; ginásticas; danças; lutas e práticas corporais, meio ambiente e saúde” (Mato Grosso, 2018, p. 137).

Apresentadas as unidades temáticas e habilidades, o DCR/MT menciona o currículo disciplinar do professor, sobre seu plano de ensino anual, que deve refletir as decisões pedagógicas de cada professor da Educação Física, quais sejam: “[...] desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, saúde renovada, multicultural, estudos culturais dentre outras” (Mato Grosso, 2018, p. 133). Essas decisões podem ser tomadas por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) ou por meio de decisões junto ao grupo de professores de Educação Física de cada unidade escolar.

Segundo Kunz (1999), a prática pedagógica em Educação Física deve transcender as abordagens técnicas e englobar uma metodologia que dialogue com o contexto social e o desenvolvimento crítico e emancipatório do aluno. A escolha das metodologias deve, portanto, ser flexível e adaptável, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as decisões dos professores de Educação Física, que, ao adotar uma perspectiva pedagógica ou uma estratégia metodológica (abordagem) entendam que estão influenciando a formação integral e reflexiva dos estudantes.

Segundo Kunz (1999), a definição de uma perspectiva pedagógica ou uma estratégia metodológica (abordagem) vai além da simples escolha de conteúdo ou técnica, pois implica a concepção mais ampla de educação e sociedade. Esse autor defende uma perspectiva pedagógica ou uma estratégia metodológica (abordagem) que promova não apenas a instrução técnica, mas possibilite a construção de um conhecimento crítico que permita aos estudantes interagirem com a realidade de maneira transformadora. Dessa forma, a autonomia do professor em selecionar a abordagens – crítico-emancipatória, construtivista, ou multicultural – deve ser considerada um meio de alinhar o ensino aos objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP), promovendo uma formação que respeite a diversidade e as necessidades locais.

Oliveira (1997) também destaca que a relação entre professor e aluno é um elemento central nas metodologias emergentes, especialmente nas abordagens como a crítico-emancipatória, que visa à construção da autonomia dos alunos através de práticas participativas. Conforme esse autor, “[...] a autonomia frente aos conhecimentos tratados dentro da disciplina” é essencial para que os alunos possam desenvolver uma compreensão crítica do movimento humano e da cultura corporal (Oliveira, 1997, p. 26). Portanto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o diálogo entre professores apresentam instrumentos

fundamentais para que as práticas de ensino de Educação Física possam ser construídas coletivamente, respeitando as especificidades de cada contexto escolar e valorizando a diversificação de conteúdo.

As habilidades, conforme mencionado, não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos das escolas e devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino, portanto, distinguem-se, a seguir, as diferenças entre as escolas públicas tradicionais e as escolas públicas militarizadas.

3.3 Contextualização das escolas sob a gestão militarizada

É fundamental fazer a distinção entre escolas militares e escolas militarizadas. As Escolas ou Colégios Militares têm como principal finalidade a formação de estudantes com o objetivo de ingressar na carreira militar. Essas instituições são administradas diretamente pelas Forças Armadas, mantendo seu foco na educação voltada à formação de quadros para a defesa nacional e segurança (Brasil, 2022). Os primeiros colégios militares surgiram em 1889, com a criação do Imperial Colégio Militar, atual Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Diferente dos colégios militares, as escolas militarizadas são instituições públicas que passam a ter a atuação das corporações militares estaduais. **“**As escolas e colégios militares são instituições que se reportam às Forças Armadas ou se subordinam, administrativamente, à Polícia Militar” (Tiellet,2019, p.807). O processo teve início em Goiás, em 1998, no governo Marconi Perillo, e a expansão do fenômeno ganhou adesão de outros Estados da federação a partir de 2010 (Alves; Toschi, 2020).

3.3.1 O processo de militarização das escolas públicas em Mato Grosso

O processo de militarização das escolas públicas em Mato Grosso é regulamentado pela Lei Ordinária nº 11.273, de 18 de dezembro de 2020, que estabelece as diretrizes para a criação e funcionamento das Escolas Estaduais da Polícia Militar Tiradentes e do Corpo de Bombeiros Militar Dom Pedro II. Segundo a lei, essas escolas podem ser criadas ou transformadas a partir de unidades da rede pública de Ensino Fundamental e Médio, com a participação ativa da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso (PMMT e CBMMT). A Lei também define que a Secretaria de Estado de Educação

(SEDUC) será responsável pela manutenção das escolas, enquanto a gestão será compartilhada com as forças armadas estaduais.

O processo de militarização das escolas públicas em Mato Grosso ganhou força nas últimas décadas, impulsionado por políticas que visam transformar a gestão escolar em uma estrutura voltada para a disciplina militar. Esse fenômeno, conforme abordado por Marins (2024), reflete uma tendência autoritária na educação pública, marcada pela presença de militares na gestão escolar e pelo controle disciplinar dos estudantes.

Segundo Marins (2024), a militarização das escolas não se trata apenas de uma política educacional, mas do pressuposto de que a criação e a militarização de tais escolas têm correspondência com as bases eleitorais dos parlamentares que apresentaram e defenderam os pedidos de militarização. Neste raciocínio, “a geografia das escolas militarizadas em Mato Grosso entrelaça-se à geografia do voto ou da base eleitoral de determinados parlamentares, um dos fatores da ilegalidade que marca o processo de implementação de tais unidades de ensino” (Marins, 2024, p. 14). Esse aspecto revela o modo com que a interferência militar no campo educacional está vinculada a projetos políticos que buscam ganhar popularidade, especialmente entre setores conservadores da sociedade. Essa perspectiva está alinhada à noção de que a educação tem sido utilizada como um instrumento de controle social, ao invés de um espaço crítico e de liberdade.

A expansão das escolas militarizadas em Mato Grosso ocorre a partir do governo de Pedro Taques (2015-2018). E, mais recentemente, foi anunciado pelo governador Mauro Mendes a transformação de 30 escolas públicas em modelo Tiradentes, até 2025, especialmente em áreas com maior vulnerabilidade socioeconômica, utilizando como justificativa o aprimoramento da disciplina e a qualidade do ensino. O modelo de escolas militarizadas é defendido como solução para melhorar a disciplina, o respeito e a qualidade pedagógica. Essa visão é reforçada pelo destaque do desempenho das escolas militarizadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em que sete das dez escolas mais pontuadas se encontram sob a gestão compartilhada com a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros.

Segundo Tiellet (2019), a justificativa para a expansão das escolas Tiradentes está ligada a uma demanda de setores conservadores da sociedade, que veem na disciplina e na hierarquia militar elementos centrais de uma formação moral. Tiellet (2019) aponta que essa justificativa está mais ligada a uma imposição de valores do que a uma real preocupação com o desenvolvimento pedagógico.

A escolha das escolas estaduais públicas segue critérios de vulnerabilidade socioeconômica, violência e baixa taxa de aprendizado, o que é considerado uma tentativa de atingir áreas mais carentes. Esses critérios usados para justificar intervenções carecem de evidências claras e estudos empíricos robustos (Tiellet, 2019). Segundo a autora, a ausência de parâmetros técnicos objetivos para a escolha das regiões de implantação revela uma expansão baseada em argumentos frágeis, destacando o reduto eleitoral como a real justificativa (Tiellet,2019; Marins.2024).

Enquanto o governo enfatiza a criação de 29 mil novas vagas e a consulta popular como medidas para garantir a aceitação do modelo, Tiellet (2019) alerta para uma possível lógica de exclusão social. A autora observa que, apesar da promessa de qualidade, o modelo Tiradentes ou cívico-militar pode resultar na criação de subsistemas de ensino que atendem a diferentes segmentos da sociedade. Dessa forma, filhos de militares e famílias que se adaptem ao modelo podem ser privilegiados, enquanto estudantes de baixa renda enfrentam o risco de exclusão. O modelo pode aprofundar desigualdades e, ao mesmo tempo, enfraquecer a gestão democrática das escolas públicas (Tiellet, 2019).

Nas palavras de Bueno (2020), “o processo de militarização das escolas nos soa, inicialmente, ser parte do processo de ampliação do controle social e parece seguir prática já denunciada pelo pensador Michel Foucault das formas de docilização do corpo e controle da mente” (Bueno, 2020, p. 11).

Particularmente, considero que a militarização da escola pública age como desescolarização da escola pública, para criar condições para implementar, de fato e de direito, o caráter do público-privado, como veículo de garantia de reforço do estado privado submetido ao caráter autoritário. Isso significa desconfigurar o estado democrático de direito.

3.3.2 Descrição das escolas militarizadas no município de Cáceres

Segundo Tiellet (2019), no município de Cáceres, Oeste do estado de Mato Grosso, a primeira escola a ser implementada foi a Escola Estadual Militar “Professor Natalino Ferreira Mendes”, que corresponde ao modelo “Tiradentes”. Esse modelo criou e transformou as unidades específicas da rede pública de Ensino Fundamental e Médio do estado de Mato Grosso em Escolas Militares, sustentadas pela Lei n. 10.922/2019 (Mato Grosso, 2019).

Esse movimento de transferência das escolas públicas para o domínio e gerenciamento militar fez com que se instaurasse uma nova estrutura educacional, pautada, sobretudo, em doutrinas que se inscrevem na ordem do controle e do autoritarismo, fazendo ressoar sentidos

que já permearam a sociedade brasileira em outras condições de produção e, na contemporaneidade, assumem nova roupagem com o discurso de uma nova escola, um novo ensino, o ensino pautado nos bons modos e na conduta patriota e de devoção dos sujeitos em relação ao militarismo.

Nessas condições, a respeito desses movimentos de sentido de (re)ocupação do espaço de formação social por parte do militarismo, Tiellet (2019) afirma que "[...] os militares assumem a tarefa de disciplinar e as atividades administrativas, sendo o diretor indicado pela Instituição Militar de Ensino, enquanto os professores (civis) respondem pela parte didático-pedagógica, o que desfaz uma das grandes conquistas dos professores: a gestão democrática" (Tiellet, 2019)

O processo de implantação do modelo cívico-militar na Escola Estadual Cívico-Militar Senador Mário Motta teve início no Brasil durante o governo do presidente Jair Bolsonaro, com a publicação do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que criou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). No entanto, em 2023, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 10.004 foi revogado pela publicação do Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023, encerrando, oficialmente, o programa nacional. A revogação transferiu a responsabilidade da continuidade das escolas cívico-militares para os estados e municípios. O novo decreto estabeleceu que as instituições já vinculadas ao Pecim passassem por um processo de transição, com a elaboração de um plano de descontinuidade para as escolas que já haviam adotado o modelo.

Em Mato Grosso, o governador Mauro Mendes, instituiu o Programa das Escolas Estaduais Cívico-Militares, por meio da Lei nº 12.388, de 8 de janeiro de 2024. Com isso, apesar da revogação do decreto nacional, o modelo cívico-militar segue em operação nesse Estado, com as escolas que aderiram ao programa, recebendo apoio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a colaboração de militares da reserva para a gestão das atividades cívico-militares, em conjunto com os professores da rede pública.

3.3.3 A educação física no contexto das escolas públicas e as militarizadas

De acordo com Darido (2012), a visão esportivista predominou na Educação Física durante as décadas de 1970, 1980 e 1990, e ainda hoje continua a ser bastante influente. Essa abordagem, que enfatizava a competição, foi fortalecida durante o regime militar, quando o governo investiu no esporte como uma forma de promover a imagem do Brasil no cenário

internacional: "Naquele período, os governos militares começaram a direcionar recursos para o esporte, buscando fazer da Educação Física um pilar ideológico" (p. 21).

A Educação Física nas escolas também foi profundamente moldada pela influência dos militares e dos higienistas, que viam essa disciplina como um meio de formar corpos saudáveis e disciplinados, prontos para o trabalho e alinhados com o patriotismo (Darido, 2012). Essa perspectiva gerou a ênfase na seleção de alunos mais talentosos para representarem as escolas em competições, o que, muitas vezes, levou à marginalização daqueles que não eram tão habilidosos ou que tinham alguma deficiência (Darido, 2012).

Cordeiro, Venancio, Neto (2023) discutem como a militarização das escolas impõe um estilo conservador na perspectiva política, que afeta diretamente a forma como a educação física é ensinada e praticada. Dessa forma mantendo práticas tradicionais e, ao mesmo tempo, reforçando valores capitalistas e meritocráticos, restringindo a inclusão de discussões mais críticas sobre a diversidade e justiça social.

> Os resultados da revisão da literatura apontam uma série de fatores como a crescente militarização educacional apoiada por grupos conservadores e neoliberais, mostrando a não neutralidade política desses projetos (que geralmente é citada no discurso daqueles que os defendem), manutenção de educação tecnicista e produtivista e negação das individualidades e subjetividades. (Cordeiro, Venâncio e Sanches Neto, 2023, p. 95).

Segundo Quiroga et al. (2021), a militarização das escolas públicas é uma abordagem autoritária que enfatiza o controle e a disciplina dos alunos ao invés de promover uma educação crítica e democrática. Dessa forma, constrói uma pedagogia que enfatiza a obediência, particularmente nas de aulas do componente curricular de educação física, controlando-se a cultura corporal. A militarização na educação física impõe um paradigma atlético que reflete valores militaristas, enfatizando o desempenho físico e o controle sobre o corpo dos alunos. Esse modelo acaba por limitar a prática de outras atividades corporais, reforçando o controle corporal dos estudantes e restringindo sua experiência com práticas mais diversas e integradoras (Quiroga et al.,2021. Além disso, os autores destacam que a militarização interfere diretamente no desenvolvimento de uma Educação Física Escolar mais inclusiva e reflexiva. Ao priorizar a disciplina rígida, a abordagem militarista afasta-se de práticas pedagógicas que valorizam a cultura corporal e o desenvolvimento integral dos alunos. Esse foco excessivo em disciplina e controle limita o espaço para que os estudantes e desenvolvam autonomia e pensamento crítico, prejudicando sua formação como cidadãos críticos e reflexivos (Quiroga et al., 2021).

O modelo de ensino na escola militarizada tende a priorizar uma educação mais técnica e produtiva**,** focada em regras, disciplina rígida e desempenho prático, sem dar muita atenção à individualidade dos alunos ou às suas diferentes formas de pensar e aprender. Assim, os alunos são considerados um grupo homogêneo, sem que se perceba suas particularidades e subjetividades.

A respeito desse assunto, Cordeiro, Venâncio e Neto (2023) discorrem sobre os resultados das escolas militarizados na mídia, que, frequentemente, oculta problemas estruturais, como a elitização no acesso e a segregação por classe social. Esses fatores reforçam práticas pedagógicas que favorecem a obediência e a padronização, o que limita o desenvolvimento de uma Educação Física voltada para o pensamento crítico e para a justiça social. As escolas, sob a gestão militar, têm como premissa o controle rigoroso do comportamento dos estudantes, e essa disciplina rígida também se reflete nas aulas de Educação Física.

O ensino da Educação Física Escolar nas escolas públicas brasileiras tem sido moldado historicamente, apresentando implicações pedagógicas e culturais que afetam diretamente a forma com que a Educação Física é vivenciada e compreendida pelos estudantes

O modelo de escola pública tende a priorizar uma abordagem tecnicista e focada na reprodução de práticas consolidadas. De acordo com o estudo de Bohrer, Antunes e Casarotto (2023), o ensino da Educação Física nas escolas públicas ainda está fortemente concentrado em um conjunto restrito de modalidades esportivas denominado “quarteto fantástico": futebol, basquete, voleibol e handebol. Na concepção desses autores, essa abordagem desconsidera a pluralidade de práticas corporais existentes: jogos, dança, ginástica, lutas e atividades de aventuras (Bohrer, Antunes e Casarotto, 2023). E Bohrer, Antunes e Casarotto (2023) também constataram que, apesar dos desejos dos alunos por maior variedade de práticas corporais, o ensino permanece enraizado em modalidades esportivas que reforçam a hegemonia esportiva promovida pela mídia e pela própria tradição escolar.

Os alunos expressam o desejo por maior diversidade de práticas corporais nas aulas de Educação Física, incluindo as atividades de lutas, capoeira, esgrima e boxe, além de muitas outras práticas corporais ausentes do currículo das escolas públicas, por diferentes motivos (Bohrer, Antunes e Casarotto, 2023).

Existe uma cultura pedagógica excludente, afirmam Bohrer, Antunes e Casarotto (2023), que ignora a riqueza e a diversidade de práticas corporais que poderiam ser

trabalhadas nas aulas de Educação Física. Assim, a Educação Física escolar, ao não diversificar seus conteúdos, contribui para manter um modelo que desconsidera as subjetividades e individualidades dos alunos, o que é problemático tanto do ponto de vista pedagógico quanto cultural. Os autores defendem que o ensino de Educação Física deve ir além do desenvolvimento físico, incluindo uma formação crítica e cultural, que permita que os alunos vivenciem diversas práticas corporais. Esse movimento de diversificação pedagógica permitiria a construção de um currículo que não só respeite as individualidades, mas também promova a inclusão e a reflexão crítica sobre a cultura corporal.

O debate sobre a militarização da educação levanta questões fundamentais sobre o impacto desse modelo no desenvolvimento de uma educação física escolar democrática e critica. Quiroga et al. (2021) argumentam que a imposição de uma disciplina rígida por meio da militarização pode reforçar comportamentos de obediência, mas, ao mesmo tempo, prejudicar a capacidade dos alunos de pensar de forma crítica e de valorizar a diversidade. Esse ponto de vista é compartilhado por Cordeiro et al.,(2023), que destaca o efeito negativo de uma visão conservadora imposta por modelos militarizados. Para ele, essa abordagem limita a aplicação de práticas pedagógicas que poderiam promover maior inclusão e reconhecimento da diversidade nas escolas.

Quando se trata da Educação Física, a disciplina ainda luta por sua legitimidade dentro do currículo escolar, apesar dos avanços teóricos. Bezerra e Furtado (2021) enfatizam que, embora a área tenha conquistado espaço ao longo dos anos, ela ainda não é amplamente reconhecida como deveria. Muitas vezes vista como uma disciplina secundária, a Educação Física enfrenta o desafio da indisciplina em sala de aula, o que pode comprometer o desenvolvimento de habilidades importantes. Pereira et al. (2021) mencionam que a distração dos estudantes, por exemplo, é um fator que pode interferir na aquisição das competências que a disciplina visa promover.

Por sua vez, Oliveira (2017) argumenta que o papel do professor de Educação Física vai muito além do simples transmitir de conhecimento técnico sobre esportes ou atividades físicas. Ele deve atuar como um facilitador do desenvolvimento psicomotor dos alunos, adaptando suas práticas pedagógicas para garantir que as competências estabelecidas pela BNCC sejam efetivamente desenvolvidas. Esse ajuste é importante para promover uma aprendizagem significativa, que envolva não apenas o corpo, mas também o respeito às diversidades e o desenvolvimento integral dos estudantes.

4 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, expõem-se os resultados da técnica de observação e da entrevista. Inicialmente, é importante apresentar o perfil dos participantes (Quadro 2). No Ensino Médio, em ambos os modelos de escola, o total de professores são dois, cada qual atendendo a um turno específico, com duas horas semanais para cada ano de escolaridade. No momento desta pesquisa, a escola militarizada tinha duas docentes, uma delas professora efetiva. Na escola pública, por sua vez, os professores são contratados (Quadro 2).

Em relação aos professores efetivos nas escolas selecionadas, dois estavam afastados por readaptação, e um atuava na função de coordenador pedagógico. Três docentes tiveram a formação no curso de Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade do Estado de Mato Grosso, e somente uma professora formou-se na Faculdade Católica Rainha da Paz.

Quadro 2 – Perfil dos participantes

Participantes	Sexo	Modelo de escola	Situação funcional	Data conclusão do curso	Instituição de formação
Corpo e Mente	Feminino	EM	Contratado	2014	Unemat
Atleta	Feminino	EM	Efetivo	2008	Fcarp
Esporte Livre	Masculino	EP	Contratado	2023	Unemat
Jogador	Masculino	EP	Contratado	2020	Unemat

Fonte: Freitas (2024)
Legenda:
EM – Escola militarizada – Escola Marechal Rondon
EP – Escola pública – Escola Paulo Freire
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
FCARP – Faculdade Católica Rainha da Paz

4.1 Observação

Embora, durante as observações, não se tenha nominado nenhum dos participantes, no relato da observação, em comento, identificam-se os professores por pseudônimos, escolhidos por eles no decorrer da entrevista.

Os professores participantes do estudo foram observados no exercício da docência em seus respetivos turnos, por três vezes, cuja observação seguiu um protocolo previamente definido (Apêndice A). A prática corporal desenvolvida na quadra pelos professores participantes da pesquisa foram o voleibol e o futsal em ambas as escolas, embora, nas aulas

teóricas, os professores tenham apresentado conteúdos relativos à luta, à ginástica, à saúde. Não se observou relação entre o conteúdo ministrado em sala de aula e a atividade desenvolvida na quadra. O correto seria explorar o conteúdo na prática, diz Darido (2003), isto é, esse autor defende métodos de ensino que conectem a teoria com a prática, além de propor estratégias de ensino reflexivas e contextualizadas para melhorar a aplicabilidade nas escolas, trazendo perspectivas educacionais únicas.

Seguindo os itens do protocolo de observação que diz respeito à execução da 5° competência específica de Linguagens e suas Tecnologias – Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade – constatou-se isso em parte, nas estratégias metodológicas, das três habilidades correspondentes:

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.

(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

Foi possível observar o desenvolvimento da habilidade (EM13LGG502) na atividade realizada pela docente Corpo e Mente, na Escola Marechal Rondon, que planejou um seminário, após exibição do filme “A vida é Bela” com a participação de grupos de estudantes abordando diversos assuntos: racismo, fascismo, igualdades e oportunidades, justiça social, respeito à diversidade, legislação e políticas públicas. Temas, estes, complexos e relevantes na sociedade contemporânea. A combinação de um filme, com o trabalho em grupos para pesquisa e exposição, e a realização de um debate são estratégias metodológicas que promovem a interação, o pensamento crítico e a construção de conhecimento. O diálogo da professora com os estudantes foi um ponto positivo, constatado, neste caso, pois um relacionamento aberto e respeitoso facilita o aprendizado e a participação. Esse fato auxiliou o fortalecimento da habilidade (EM13LGG502), assim como a habilidade de comunicação e argumentação dos estudantes, preparando-os para discussões mais profundas sobre questões sociais em suas vidas cotidianas. Entretanto, não estabeleceu relação com as práticas corporais. A compreensão, apreciação e produção de jogos e brincadeiras, esportes, danças,

lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura que constituem as práticas da Educação Física desde o Ensino Fundamental (Brasil, 2018) não estiveram presentes, faltou conexão na estratégia metodológica utilizada. A dúvida é se a presença do pesquisador determinou a abordagem docente.

Em outra oportunidade observando a docente Corpo e Mente constatou-se que a turma define, na quadra, as atividades que quer realizar. É certo que as atividades de preferência da turma ajudam no desenvolvimento físico e, ao mesmo tempo, promovem habilidades sociais e emocionais, como cooperação, solução de problemas e tomada de decisões ágeis, mas entre os membros dos grupos, o que dificulta trabalhar habilidades que atinjam o coletivo. Portanto, é necessário acrescentar estratégias metodológicas que possam apresentar atividades que acrescentem atitudes e valores além dos que já são desenvolvidos pelas atividades de preferência da turma, como o descrito na habilidade (EM13LGG501). Em uma das oportunidades de observação, o sargento invade a aula da docente Corpo e Mente para questionar a vestimenta de dois estudantes, chamando a atenção dos dois na frente dos demais, dizendo que é para frequentar a aula com a roupa especifica para educação física. A docente Corpo e Mente abandona a autoridade docente em diferentes oportunidades: frente a ação nada profissional do sargento, que interrompe a sua aula; frente aos estudantes quando estes demoram (25 minutos numa aula de 50 minutos) para se organizar e executar a atividade proposta e também; ao não interferir quando estudantes de outra turma invadiram e tomaram a quadra que estava sendo utilizada pelos seus alunos. Destaca-se que a docente Corpo e Mente é contratada, e talvez por essa razão não se tenha observado conexão entre teoria e a prática e nem o desenvolvimento efetivo das habilidades do componente curricular estabelecidas na BNCC e na DRC/MT. Arendt (1961) estabelece relação entre autoridade e competência. Ela afirma que “no caso da educação, a responsabilidade pelo mundo toma a forma da autoridade. A autoridade do educador e as competências do professor não são a mesma coisa. Ainda que não haja autoridade sem uma certa competência, esta, por mais elevada que seja, não poderá jamais, por si só, engendrar a autoridade” (Arendt, 1961, p.10).

Nas observações realizadas na Escola Estadual Marechal Rondon foi possível perceber uma abordagem tecnicista nas aulas de Educação Física, especificamente no voleibol. A docente Atleta, efetiva, demonstrou controle sobre a organização da turma, iniciou a aula com informes sobre o evento interclasses e, em seguida, orientou os alunos para a troca de roupas específicas para a prática. Após esse momento, os estudantes foram direcionados à quadra, iniciando o alongamento coletivo. A docente Atleta organizou os alunos em filas horizontais e, de forma bastante estruturada, realizou a formação dos times, utilizando o sorteio de par ou

ímpar para determinar a escolha dos jogadores. Durante o jogo, a docente Atleta demonstrou uma gestão rigorosa, posicionando-se próxima à rede, de onde controlava o andamento do jogo e fazia as marcações das pontuações. Ela corrigia todos os erros cometidos pelos alunos, como falhas no saque ou toques indevidos, utilizando esses momentos para ensinar as regras de maneira clara. Esse estilo de ensino refletiu uma postura voltada para a aplicação precisa de regras e normas. Além disso, a docente Atleta lidou com uma situação relacionada ao uniforme, orientando uma aluna sobre a importância de usar roupas adequadas para a prática de Educação Física, reforçando a necessidade de cumprir as normas da escola.

Nenhuma das três habilidades selecionadas (EM13LGG501); (EM13LGG502); (EM13LGG503) foi observada nas estratégias metodológicas utilizadas pela docente Atleta que era a única efetiva no momento da pesquisa.

A atitude da docente Atleta em relação ao cumprimento dessas regras evidenciou um comportamento de disciplina típico das escolas sob a gestão militarizada. Esse estilo metodológico e a postura da Atleta indicam uma perspectiva pedagógica de caráter tecnicista, que privilegia a organização, a disciplina e o cumprimento das normas e características marcantes do modelo educacional militarizado observado na escola. Do mesmo modo, isso ocorreu com a docente Corpo e Mente que, provavelmente, pela situação de contratada não quis se indispor tanto com a direção militar da escola quanto os estudantes.

O docente Esporte Livre, lotado na Escola Paulo Freire, iniciou a aula pedindo que os estudantes pesquisassem artigos científicos para responder questões sobre corpo, cabeça, saúde e exercício físico. Dividiu os estudantes em dois grupos e entregou material impresso com perguntas para serem respondidas. Enquanto isso, ele ligou o notebook e o conectou na TV, e abriu um documento sobre alimentação saudável, que, de certa forma, atendeu a habilidade (EM13LGG503) à medida que mostrou um conteúdo que tratava do autocuidado com o corpo e com a saúde. A proposta do docente Esporte Livre de utilizar a pesquisa com estratégia metodológica poderia ter sido enriquecedora para os estudantes ao buscar respostas para as perguntas elaboradas pelo docente, porém, para que fosse significativa, seria importante que o docente fornecesse as ferramentas adequadas (Kunz, 1999), neste caso, disponibilizasse aos estudantes uma relação de sites confiáveis para a pesquisa. De acordo com Kunz (1999), uma metodologia estruturada que promova a autonomia e a crítica, conectando teoria e prática de forma planejada, resulta em uma experiência de aprendizado mais enriquecedora, em que o aluno tem a possibilidade de entender e transformar o conhecimento em sua realidade cotidiana.

Na Escola Paulo Freire os estudantes com deficiência não foram chamados, pelo docente Jogador, para interagir na quadra com os colegas, participando dos jogos, portanto, a inclusão dos estudantes não se efetivou, e as habilidades (EM13LGG501); EM13LGG502); (EM13LGG503) não foram desenvolvidas na turma, de modo que os valores de igualdade, empatia, combate aos preconceitos, respeito a diversidade, e direitos humanos. Também, na resolução de conflito, o diálogo, como valor, não foi constatado, à medida que o docente Jogador preferiu buscar na secretaria da escola o Caderno de Evidências para registrar, afirmou ele, diante dos estudantes, o fato de duas colegas terem cometido atitude de desrespeito. Além disso, nas oportunidades em que ocorreram as observações, pareceu haver um acordo tático entre o docente Jogador e os estudantes para não serem importunados. Houve desinteresse manifesto e resistência dos estudantes para experimentar outros jogos propostos pelo docente. Pelo fato de o docente ser contratado, a sua situação pode resultar em não confrontar os estudantes, não mudar a prática já estabelecida e nem a sua estratégia metodológica.

Na Escola Paulo Freire constatou-se que, de maneira geral, nas modalidades esportivas realizadas na quadra não são utilizadas regras, parecendo sempre algo recreativo. Embora o caráter recreativo de uma modalidade esportiva tenha suas vantagens, como a redução do estresse competitivo, a falta de regras e fundamentos pode limitar o aprendizado e o desenvolvimento de competências específicas e habilidades do esporte. A introdução de algumas regras básicas ou fundamentos das modalidades praticadas seria uma forma de enriquecer a experiência dos estudantes e proporcionar um aprendizado mais estruturado, (Pereira; Moreira, 2005). Constata-se, pela perspectiva de Oliveira (1997), que a Educação Física é entendida como uma prática sem interesse para a formação integral dos educandos, e assim, não incluem, na abordagem, os valores a serem desenvolvidos como habilidades.

O item do protocolo que trata de identificar as estratégias metodológicas (abordagens) tem como referência o Caderno de Metodologias Ativas que afirma: o processo de ensino e de aprendizagem não trata de “um fazer pelo fazer, mas de um fazer que faça sentido. Pois, aquele conhecimento que faz sentido em uma determinada situação de aprendizagem subsidiará a progressão do conhecimento, algo extremamente importante na Educação Básica” (Mato Grosso, 2019, p. 5). Ao tornar essa frase o foco da observação constatou-se que a prática pedagógica e as estratégias metodológicas do conjunto dos docentes participantes da pesquisa mostram pouca relação entre a prática corporal e a estratégia metodológica adotada. A vivência da prática consiste em ferramenta para fazer sentido ao que foi aprendido conceitualmente pelos estudantes. Constata-se “um fazer pelo fazer” à medida

que as atividades propostas pelos docentes no conjunto não estabelecem conexão, talvez pelo fato de apenas um dos professores (Atleta) ter dez anos de magistério, somado ao fato de ser efetivo, e os outros não chegarem a quatro anos de magistério e serem contratados, tendo pouca experiência. Oliveira (1997) expressa que a expectativa de mudanças no processo educacional não deve "ignorar o processo de amadurecimento que cada docente tem de elaborar individualmente" (p.22).

As orientações sobre o foco da observação, entre as quais Registro detalhado das práticas pedagógicas do professor e das reações dos alunos; registro de situações em que preconceitos são enfrentados ou reforçados; e o registro de como os valores mencionados são promovidos nas interações, foram apresentados, constatando-se a dificuldade dos docentes de utilizarem novas estratégias metodológicas. Esse imobilismo pedagógico, segundo Oliveira (1997), tem como justificativa:

> [...] a falta de preparo que têm os professores para o enfrentamento de novas estratégias metodológicas, a falta de interesse em vivenciar novas abordagens metodológicas, comodismo, a condição de refratário do conhecimento que os docentes assumem no ensino, o medo da instabilidade frente a novos conteúdos e estratégias metodológicas, pois seria um risco assumir a dúvida frente ao aluno, quando no entendimento tradicional o professor tem de saber e o aluno apenas aprender (p.22).

Pelo fato de os docentes Esporte Livre e Jogador não estabelecerem uma conexão clara entre teoria e prática, duas perguntas foram direcionadas para explorar melhor esse ponto. A primeira pergunta foi elaborada para entender de que modo a prática pedagógica nas aulas de Educação Física estava sendo realizada, considerando-se a importância de integrar o conhecimento teórico e prático. A segunda questão foi diretamente sobre as estratégias metodológicas aplicadas nas aulas, buscando-se compreender como o conteúdo teórico era abordado dentro do contexto escolar, pois a observação indicava que havia falta dessa integração. E uma direcionada aos quatro docentes em razão de atitudes de estudantes e gestores frente ao componente curricular Educação Física. As perguntas direcionadas apenas aos participantes Esporte Livre e Jogador foram resultantes das observações.

As três questões resultantes da análise dos dados da observação, direcionadas a participantes específicos foram:

a) Por que na aula prática realizada na quadra, o voleibol e o futsal são esportes frequentemente usados como recreação, isto é, sem a introdução das regras do esporte? (Esporte Livre; Jogador).

b) Há um hiato entre a teoria e a prática. Por que a aula teórica não se efetiva na quadra? (Esporte Livre; Jogador).

c) Incomoda o fato dos estudantes e até mesmo dos gestores não considerarem a Educação Física uma disciplina importante no currículo do Ensino Médio? (Corpo e Mente; Atleta; Esporte Livre; Jogador)

Constatou-se que os valores apontados nas sete competências específicas da "Linguagens e suas Tecnologias" - Conflitos e relações de poder; Respeitar as diversidades; Valores assentados na democracia; Igualdade e nos Direitos Humanos; Exercício da empatia; Diálogo; Resolução de conflitos e a cooperação e o Combate aos preconceitos, não foram identificados nas práticas pedagógicas e nem nas estratégicas metodológicas utilizadas pelos professores: Corpo e Mente; Atleta; Esporte Livre e Jogador.

4.2 Entrevista

As questões iniciais feitas aos quatro entrevistados foram:

a) Como e quais competências, habilidades e unidades temáticas do componente curricular Educação Física, estabelecidas pela BNCC e pelo DCR/MT, para o Ensino Médio, você tem trabalhado e desenvolvido em suas turmas?

b) Qual a importância e o papel da Educação Física?

c) A estratégia metodológica (conexão do conteúdo teórico e a experiência prática) adotada, por você, nas aulas de Educação Física, está conectada ao projeto político pedagógico da escola (PPP) ou é resultado de um trabalho definido coletivamente? Você costuma mudar de estratégia em quais situações?

d) Quais as atitudes e valores relacionados às competências do componente curricular Educação Física, você promove em suas turmas?

A organização e a sistematização das respostas da entrevista ocorreram mediante a técnica da análise de conteúdo de Laurence Bardin. Foi dado aos docentes a liberdade de não responderem as questões da entrevista caso não se sentissem confortáveis para fazê-lo. Após a releitura das 16 respostas, na fase de pré-análise, foram definidas as categorias sustentadas pelas unidades de registro e de contexto, estabelecendo conexões entre os discursos dos docentes e os referenciais teóricos adotados nesta pesquisa. Foram cinco as categorias resultantes da técnica da análise de conteúdo de Laurence Bardin:

- Competências e habilidades desenvolvidas na Educação Física;
- Importância e papel da Educação Física;
- Estratégias metodológicas adotadas;

- Valores e atitudes promovidos nas aulas;
- Percepção sobre a valorização da Educação Física.

4.2.1 Categoria - Competências e habilidades desenvolvidas na Educação Física

As respostas dos docentes indicam que a Educação Física nas escolas pesquisadas é orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (DRC/MT). Entre as unidades temáticas mais trabalhadas, destacam-se as brincadeiras e jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas, conforme indicado por todos os docentes, entretanto, durante o período de observação constou-se que eles fazem uso apenas dos esportes. Há destaque para a afirmação da professora Atleta de que esses conteúdos são aplicados de acordo com a necessidade das turmas e os materiais disponíveis, mas o foco é o esporte, que assume o favoritismo entre os alunos.

A BNCC estabelece que a Educação Física deve fomentar a cultura corporal do movimento, permitindo que os estudantes compreendam os significados sociais e culturais das práticas corporais (Brasil, 2018).

> *É certo que existe um leque de possibilidades para serem desenvolvidas na nossa área. Pensando em uma escola como um todo tenho desenvolvido minhas aulas pensando na minha área com as outras disciplinas, como pensamento crítico, cooperação, criatividade e autonomia. Já nas unidades temáticas tenho trabalhado principalmente os esportes, já que a escola tem participado com frequência em jogos no município* (Esporte Livre).

Essa afirmação do docente Esporte Livre colabora com a assertiva de que a prática pedagógica visa integrar o pensamento crítico, a criatividade e a cooperação, elementos fundamentais no ensino da disciplina (Kunz, 1999).

4.2.2 Categoria - Importância e papel da Educação Física

Os entrevistados enfatizaram o papel essencial da Educação Física na formação integral dos estudantes. Segundo Atleta, a Educação Física não se restringe ao desenvolvimento motor, mas às dimensões intelectual, mental, social e cultural dos estudantes. Essa perspectiva está alinhada com o que diz Betti (2007), que defende a Educação Física como um espaço para a formação crítica sobre o corpo e seu papel na sociedade. Essa mesma ideia é apresentada por Corpo e Mente quando diz:

> *Educação física é de suma importância no currículo, pois ensina o aluno sobre a não fragmentação do corpo e mente, tendo o sujeito como peça fundamental de transformação cultural e para tanto há a necessidade de alcançar a saúde fisiológica e mental*

O DRC/MT reforça essa concepção ao afirmar que a disciplina deve promover a equidade social e o respeito às diferenças, assegurando o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade (Mato Grosso, 2018). Nesse mesmo sentido, Esporte Livre e o Jogador pontuaram que a Educação Física tem um papel formativo que vai além do aspecto físico, contribuindo para a construção da identidade dos estudantes e para a ampliação de sua consciência corporal e social.

> *A educação física não é apenas um momento, mas também um espaço para desenvolver habilidades para a vida promover saúde e criar reflexões Sobre o papel do corpo na sociedade ela tem contribuído significativamente para formar indivíduos mais completos consciente de suas capacidades e responsabilidade no mundo* (Esporte Livre).

4.2.3 Categoria - Estratégias metodológicas adotadas

A maioria dos professores relatou que suas práticas pedagógicas estão alinhadas com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, conforme preconizado pela BNCC.

> *Procuro trabalhar alinhada com as normativas já vigentes, mudando apenas em situação em que a demanda exija* (Corpo e Mente).

Por outro lado, Esporte Livre enfatiza a importância da flexibilidade nas estratégias metodológicas, permitindo ajustes conforme as necessidades das turmas. Esse posicionamento corrobora com o que afirma Darido (2003), que destaca a necessidade de uma abordagem didática dinâmica, capaz de adaptar-se aos diferentes contextos escolares.

Contudo, os relatos também indicam que, em algumas situações, há uma desconexão entre a teoria e a prática. Jogador preferiu não responder à questão, enquanto o professor Esporte Livre sugeriu que os fatores falta de infraestrutura, limitações de tempo e dificuldades individuais dos alunos podem interferir na aplicação da teoria na quadra. Essas dificuldades também são apontadas por Neira (2018), que defende maior integração entre a educação formal e as práticas esportivas no contexto escolar.

O professor Esporte Livre foi questionado: por que, na aula prática realizada na quadra, o voleibol e o futsal foram esportes frequentemente usados sem a introdução das regras do esporte? Ele respondeu:

> *Tanto o vôlei e o futsal são excelentes opções para atividades recreativas nas aulas práticas por suas acessibilidade e facilidade de aprendizado versatilidade e capacidade. Proporcionar diversão e desenvolvimento de habilidades, ou seja, nas minhas aulas práticas não busco que o aluno seja especialista em voleibol ou no futsal quero que eles façam daquele momento um momento prazeroso do jogo no qual estão jogando* (Esporte Livre).

Ainda no contexto da categoria, os professores Esporte Livre e Jogador foram questionados sobre por que a aula teórica não se efetivava na quadra, mas apenas o professor Esporte Livre respondeu.

> *As razões nas quais a teoria não se aplica na prática são diversas e pode variar dependendo do contexto. Pode ser a falta de contextualização entre a teoria, pode ser ensinar de forma abstrata. Dificuldade em transformar o conhecimento a aplicação que exigem habilidades motoras e cognitivas que as quais nem sempre são desenvolvidas adequadamente. Fatores emocionais, nervosismo, ansiedade, falta de confiança podem interferir na execução das habilidades. Dificuldades individuais de cada aluno. Possui suas próprias características e ritmo de aprendizagem e a falta do feedback. A ausência do feedback claro e construtivo pode dificultar a identificação e correções de erro* (Esporte Livre)

4.2.4 Categoria - Valores e atitudes promovidos nas aulas

A Educação Física também é reconhecida pelos docentes como um espaço para o desenvolvimento de valores fundamentais. Atleta destacou a importância da cooperação, do respeito e da solidariedade, enquanto Corpo e Mente ressaltou que busca formar "seres livres, pensantes, generosos e empáticos".

> *Em minhas aulas busco promover atitudes como respeito mútuo, cooperação e trabalho em equipe. Acredito que esses valores são fundamentais para o desenvolvimento de competências como a socialização e resolução de problemas. Com isso, busco utilizar atividades em grupo, jogos cooperativos e discussões em círculos* (Esporte Livre).

Essa perspectiva está em consonância com a BNCC, que defende que o ensino da Educação Física deve promover princípios democráticos e valores humanistas (Brasil, 2018). Na BNCC também consta que as práticas corporais podem reproduzir ou desconstruir preconceitos de gênero, etnia e habilidades físicas (Brasil, 2018). Dessa forma, é essencial que os docentes utilizem abordagens pedagógicas que reforcem valores de respeito e equidade, aspecto enfatizado por Cordeiro et al. (2020) ao analisarem o impacto da Educação Física na formação cidadã.

Na resposta dos professores, embora a questão sobre a promoção de valores e atitudes nas aulas de Educação Física aponte que, através da Educação Física buscam formar para a cidadania, destacando a empatia, a generosidade, a inclusão, não foi possível constatar que os docentes dessem atenção aos valores apontados nas habilidades (EM13LGG501) e EM13LGG502).

4.2.5 Categoria - Percepção sobre a valorização da Educação Física

Um ponto crítico identificado na análise das respostas foi a percepção de desvalorização da Educação Física no Ensino Médio. A professora Corpo e Mente afirmou que não se incomoda com a desvalorização da disciplina e o professor Jogador afirma que, às vezes, se incomoda, mas não desenvolve seu pensamento, prefere não pensar sobre o caso. A docente Atleta afirmou que a disciplina não é devidamente reconhecida dentro da escola, enquanto Esporte Livre pontuou que há uma subestimação do seu papel por parte dos gestores e estudantes.

> *Sim, incomoda pelo fato dos estudantes e gestores subestimarem a importância da educação física no ensino médio Pois essa disciplina desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas a saúde física, mas também o bem-estar emocional e social. Para mudar esta realidade é necessário um esforço conjunto de todos os envolvidos no processo educacional é preciso valorizar a educação física nos PPP das escolas. Investir em infraestrutura e materiais esportivos promover a formação continuada dos professores, articular educação física com outras disciplinas e envolver a comunidade escolar em atividades físicas* (Esporte Livre).

Betti (2007) argumenta que a falta de reconhecimento da Educação Física decorre da histórica associação da disciplina com atividades recreativas e da ausência de uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre sua importância. Para enfrentar esse desafio, é necessário um investimento em formação continuada dos docentes, melhoria na infraestrutura e maior integração da disciplina com outras áreas do conhecimento (Mato Grosso, 2018).

A análise das entrevistas demonstra que a Educação Física possui papel essencial no Ensino Médio, contribuindo para a formação integral dos estudantes. No entanto, desafios estruturais e a percepção reduzida sobre sua importância ainda são obstáculos a serem superados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve o objetivo central de compreender o modo com que as perspectivas pedagógicas e as estratégias metodológicas (conteúdo e prática) são utilizadas pelos professores do componente curricular Educação Física do Ensino Médio, na escola pública e na militarizada, mediante a seguinte questão: Quais são as diferenças e as semelhanças das perspectivas pedagógicas e das estratégias metodológicas (teoria e prática), referentes ao componente curricular da Educação Física, utilizadas pelos docentes em exercício, no Ensino Médio, da escola pública e da militarizada?

Destacam-se as semelhanças, pois, em ambos os modelos de escola, os professores apresentam desconexão teoria-prática, isto é, aulas práticas desvinculadas do conteúdo teórico ou discurso docente em contradição com a realidade observada, foco em esportes tradicionais que dominam as aulas com ênfase na recreação, em detrimento de outras abordagens, e a falta de valores democráticos, destacando que nenhum docente promoveu sistematicamente valores de empatia, resolução de conflitos ou inclusão, embora afirmassem a importância da Educação Física para a formação integral. Os docentes também afirmam que estão alinhados com as orientações da BNCC, nos aspectos relacionados às competências e às habilidades, entretanto, as três habilidades observadas não se efetivaram nem metodológica e nem pedagogicamente. Isso pode significar conflito entre as intenções pedagógicas e limitações dos professores, fruto da formação, infraestrutura (material didático) ou até mesmo pela pressão institucional.

As diferenças se concentram no contexto institucional, em que, no modelo militarizado, a autoridade docente é fragilizada, há interferência e submissão pedagógica à hierarquia militar e o conformismo com uma rotina já definida e aprovada. Isso significa que o modelo de escola influencia diretamente as estratégias metodológicas e as perspectivas pedagógicas, o que afeta a autonomia docente, enquanto é possível haver maior liberdade para inovações nas escolas públicas.

Em relação à prática pedagógica dos professores, é essencial considerar a evolução da formação contínua e o papel da atualização científica. Em ambas as instituições, observa-se a necessidade de uma postura mais reflexiva por parte dos docentes, que devem ser capazes de adaptar suas estratégias metodológicas de acordo com as necessidades dos estudantes e o contexto escolar. A promoção de uma prática pedagógica crítica e participativa é um desafio comum, exigindo que os professores assumam um papel ativo no desenvolvimento dos

estudantes, não apenas como transmissores de conteúdo, mas como facilitadores de um aprendizado significativo e transformador.

A escola pública é essencial para garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade, e deve ser um espaço democrático, onde os alunos possam desenvolver suas habilidades, formar pensamento crítico e se prepararem para a vida em sociedade. Para isso, é fundamental investir na formação contínua dos professores, garantindo que eles estejam atualizados e preparados para lidar com as diversas realidades dos estudantes. Somente com uma escola pública forte e bem estruturada pode-se construir uma sociedade mais justa, onde todos tenham a mesma oportunidade.

Por fim, neste estudo reforça-se a importância de compreender a Educação Física como um espaço de produção de sentidos, de construção de identidades e de valorização da diversidade. A escola, enquanto território de disputa simbólica e cultural, deve promover práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes e possibilitem a formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de transformar a sociedade. O confronto entre diferentes modelos de gestão, longe de ser um fim deve servir como ponto de partida para a construção de uma educação pública, laica, democrática e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, MIRIAM FÁBIA; TOSCHI, MIRZA SEABRA. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia , v. 35, n. 3, p. 633-647, maio 2019 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000300633&lng=pt&nrm=iso Acessos em 12 nov. 2024. .

ARENDT, Hannah. **A crise na Educação.** 1961, p.14. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf Acesso em 22 set.,2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin ;tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro.-- São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de, Neide Aparecida de Souza Lehfeld. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes,1990

BELLINI, Luiza Marta Bellini; SILVA, Ana Cristina Teodora da. Unidade 4-7. *In:* **Métodos e técnicas de pesquisa em educação**. Maringá: ADUEM, 2010

BETTI, M. **"Imagens em ação": Uma pesquisa-ação sobre o uso de materias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio.** Movimento, *[S. l.]*, v. 12, n. 2, p. 95–120, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2898. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2898 Acesso em: 12 nov. 2024.

BEZERRA, Harrison de Souza; FURTADO, Renan Santos. **A escola sem corpo: considerações acerca da crise de legitimidade da Educação Física.** ***Motrivivência,*** Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1-19, 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-8042. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e80519

BOHRER, Eloisa de Souza Borkenhagen; ANTUNES, Fabiana Ritter; CASAROTTO, Verônica Jocasta. **O ensino da educação física escolar na visão de quem aprende: entre a realidade e o desejo.** Catuípe: Escola Estadual Catuipe, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular/Ministério da Educação.** Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 outubro. 2024.

BRASIL. Ministério da Defesa. Portaria - C Ex nº 1.714, de 5 de abril de 2022. Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (EB10-R-05.173), 2ª edição. Brasília, 2022. Disponível em: http://www.cmb.eb.mil.br/index.php/secretaria/summary/38-legislacao/282-regulamento dos-colegios-militares-eb10-r-05-173. Acesso em: 08 outubro. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepções para a Educação Básica: Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. 2018.

BUENO, Bárbara Nunes Ferreira. O **modelo cívico-militar como política educacional à luz da Constituição Federal de 1988**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Direito Constitucional), Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa Escola de Direito e Administração Pública, Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP), 2020. 103 p. Disponível em: https://repositorio.idp.edu.br/handle/123456789/2968. Acesso em: 01 set. 2023.

CORDEIRO, Lucas Luan de Brito; VENANCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. **O discurso da militarização nas escolas/colégios cearenses e a Educação Física Escolar**. Revista Humanidades e Inovação, Palmas: TO, v. 10, n. 17, p. 94-102, ISSN 2358-8322

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KUENZER, A. Z.. **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.** Educação & Sociedade, v. 21, n. 70, p. 15–39, abr. 2000. Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/abstract/?lang=pt# Acesso em 12 nov.,2024

KUNZ, Elenor**. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino**. Motrivivência, ano XI, n. 13, p. 66-80, nov. 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Editora da UFPR.

LUDWING, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARINS, Carlos Eduardo de Oliveira. **Da Escola ao Quartel, do Quartel ao Curral Eleitoral: A Geografia das Escolas Militarizadas em Mato Grosso**. Acesso em 23 de outubro de 2024 (dissertação).

MARTINS, Alessandra Catarina; NASCIMENTO, Raquel Krapp do; SACRAMENTO, Amanda Coelho do; FOLLE, Alexandra. **Prática pedagógica em Educação Física na rede federal: planejamento e conteúdos de ensino.** *Educação*, Santa Maria, v. 49, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao. Acesso em: 27 mar. 2025.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Secretaria de Serviços Legislativos. Lei n. 10.922, de 12 de julho de 2019. **Cria o Programa de Gestão Compartilhada Cívico-Militar para a criação ou transformação de unidades específicas da rede pública de ensino fundamental e médio do Estado de Mato Grosso em Escolas Militares - EMMT e dá outras providências.** Cuiabá: ALMT, 2019. Disponível em: https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-10922-2019.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

MATO GROSSO. Lei nº 11.273, de 18 de dezembro de 2020. **Dispõe sobre a militarização de unidades escolares públicas no Estado de Mato Grosso.** Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, 18 dez. 2020. Disponível em: https://www.al.mt.gov.br/norma-juridica/urn:lex:br;mato.grosso:estadual:lei.ordinaria:2020-01-10;11077. Acesso em: 12 set. 2024.

MATO GROSSO. Lei nº 12.388, de 8 de janeiro de 2024. I**nstitui o Programa Escolas Estaduais Cívico-Militares no Estado de Mato Grosso.** Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 9 jan. 2024.

MATO GROSSO. Lei nº 11.273, de 18 de dezembro de 2020. **Regulamenta o funcionamento e a criação ou transformação, no âmbito da PMMT, das Escolas Estaduais da Polícia Militar Tiradentes, e no âmbito do CBMMT, das Escolas Estaduais do Corpo de Bombeiros Militar Dom Pedro II, no Estado de Mato Grosso, e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 18 dez. 2020. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11273-2020-mato-grosso-regulamenta-o-funcionamento-e-a-criacao-ou-transformacao-no-ambito-d. Acesso em: 15 maio 2025.

MATO GROSSO. **Documento Referência Curricular para Mato Grosso**: ensino fundamental aos anos finais. Cuiabá: SEB/SEDUC, 2018. 137 p.

MATO GROSSO. Governo do Estado de Mato Grosso. **Governo de MT atende pedido da comunidade e amplia número de escolas cívico-militares no estado**. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/w/governo-de-mt-atende-pedido-da-comunidade-e-amplia-n%C3%BAmero-de-escolas-c%C3%ADvico-militares-no-estado-1. Acesso em: 24 out. 2024

MEDICI, Monica Strege; MEDICI, Domenico dos Santos; LEÃO, Marcelo Franco Leão. **Militarização da escola pública: uma reflexão histórica do sistema educacional brasileiro e das lutas em Mato Grosso**. Revista Destaques Acadêmicos, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 206-224, 2020. ISSN 2176-3070. Disponível em: http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/2620/1686. Acesso em: 10 set. 2023.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa cientifica em ciências sociais: um guia pratico para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalho monográficos**. 3ª Edição. São Paulo, Atlas 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física** In **Revista Brasileira de ciências do esporte.** Volume 40, n 3, 2018, p.215-223. Disponível

em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2522/1445 Acesso em 14 jun., 2024.

OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de. **Metodologias emergentes no ensino da Educação Física**, In **Revista da Educação Física/UEM** volume 8, n.1,1997, p. 21-27.

PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evando Carlos. **A participação dos alunos do ensino médio em aulas de educação física: algumas considerações**. Revista da Educação Física/UEM Maringá, v. 16, n. 2, p. 121-127, 2. sem. 2005.

PEREIRA, Luiz Antonio; FERREIRA, Lílian Aparecida; RAMOS, Glauco Nunes Souto. **Percepções e reflexões de estudantes sobre indisciplina em aulas de educação física**. Motricidades: Revista da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, São Carlos: SP, v. 5, n. 1, seç. esp., p. 123-133, jan.-abr. 2021. ISSN 2594-6463. DOI: http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463-2021-v5-n1-secesp-p123-133.

QUIROGA, Fernando Lionel; PAOLUCCI, Beatriz Aparecida; PIRES, Kelly Ferreira; NEVES, Isaac de Lima; ALMEIDA, Maycon Ornelas. **Militarização da Escola Pública em Goiás: dilemas da Educação Física Escolar em tempos de autoritarismo.** *Conexões*, Campinas: SP, v. 19, e021029, 2021. ISSN 1983-9030. DOI: https://doi.org/10.20396/conex.v19.i1.8660879

RUFINO, L. G. B. **A tematização das lutas nas aulas de Educação Física: uma análise a partir dos avanços e retrocessos da BNCC In Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-20, e-20515.053, 2022. Disponível em: A tematização das lutas nas aulas de Educação Física: uma análise a partir dos avanços e retrocessos da BNCC | Olhar de Professor Acesso em 10 ago.,2024

SANTOS, Catarina de Almeida; CARA, Daniel Tojeira. **Militarização das escolas públicas no Brasil e o financiamento: da educação como um direito à educação como privilégio** . In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MIGUEL, José Carlos; MILLER, Estela; KÖHLE, Érika Christina (Org.). *Deformação na escola: desvios e desafios* . Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 167-190. DOI: https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-26-2.p167-190 .

TEIXEIRA, P. C., & Branco, J. C. S. (2023**). A BNCC em debate: Políticas educacionais e alguns desdobramentos.** Revista Ponto de Vista, 12. Acesso em 16/10/2024

TIELLET, Maria do Horto Salles. **Expansão das escolas e colégios militares retoma a lógica da exclusão.** RBPAE, v. 35, n. 3, p. 806-827, set./dez., 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93780. Acesso em: 05 set. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. Editora Atlas. Ano 1987, São Paulo.

Apêndice A

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Escola:_____

Turno:_____

Data:_____/_____/_____

Ensino Médio: _____

Área de conhecimento - Linguagens e suas Tecnologias

Componente Curricular – Educação Física

Prática Corporal _____

1. Objetivo da Observação
   a) Competências, habilidades e unidades temáticas do componente curricular Educação Física estabelecidas pela BNCC e pelo DCR/MT
   b) A estratégia metodológica adotada pelo docente para se contrapor aos preconceitos de corpo, de gênero, de desempenho, de raça/etnia que se manifestarem durante as aulas
   c) Atitudes e valores efetivamente trabalhados, isto é, o reforço aos valores de respeito, democracia, equidade, justiça e dignidade humana desenvolvidos entre os estudantes.
   d) Identificar as práticas corporais como as lutas, as ginásticas, e práticas de aventura, as danças, os jogos e brincadeiras, os esportes, entre outras trabalhadas pelo professor da disciplina.

2- Competência específica e Habilidades correspondentes

Competência (5): Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. ( )

Habilidades:

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças. ( )

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos. ( )

(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

3- Estratégia Metodológica. De acordo com o Caderno de Metodologias Ativas (MATO GROSSO, 2019, p. 5), o processo de ensino e de aprendizagem não se trata de "um fazer pelo fazer, mas de um fazer que faça sentido." (B)

As estratégias utilizadas (quais) foram para desenvolver qual habilidade?

_____

_____

_____

_____

4- Esses tópicos foram extraídos das sete competências específicas de "Linguagens e suas tecnologias"

Conflitos e relações de poder. ( )

Respeitar as diversidades. ( )

Valores assentados na democracia. ( )

Igualdade e Direitos Humanos. ( )

Exercício da empatia. ( )

Diálogo. ( )

Resolução de conflitos e a cooperação. ( )

Combate aos preconceitos. ( )

Outro:_____

_____

_____

_____

Procedimentos para a Observação

Registro detalhado das práticas pedagógicas do professor e das reações dos alunos.

Registro de situações em que preconceitos são enfrentados ou reforçados.

Registro de como os valores mencionados são promovidos nas interações.

Apêndice B
ENTREVISTA

a) Como e quais competências, habilidades e unidades temáticas do componente curricular Educação Física, estabelecidas pela BNCC e pelo DCR/MT, para o Ensino Médio, você tem trabalhado e desenvolvido em suas turmas?

b) Qual a importância e o papel da Educação Física?

c) A estratégia metodológica (conexão do conteúdo teórico e a experiência prática) adotada, por você, nas aulas de Educação Física, está conectada ao projeto político pedagógico da escola (PPP) ou é resultado de um trabalho definido coletivamente? Você costuma mudar de estratégia em quais situações?

d) Quais as atitudes e valores relacionados às competências do componente curricular Educação Física você promove em suas turmas?

As três questões resultantes da análise dos dados da observação estão direcionadas a participantes específicos:

a) Por que na aula prática realizada na quadra, o voleibol e o futsal são esportes frequentemente usados como recreação, isto é, sem a introdução das regras do esporte? (Esporte Livre).

b) Há um hiato entre a teoria e a prática. Por que a aula teórica não se efetiva na quadra? (Esporte Livre; Jogador).

c) Incomoda o fato dos estudantes e até mesmo dos gestores não considerarem a Educação Física uma disciplina importante no currículo do Ensino Médio? (Corpo e Mente; Atleta; Esporte Livre; Jogador)