



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Thiago Mendes Oliveira

**IMPACTOS DA INFRAESTRUTURA E MATERIAIS DIDÁTICOS NA QUALIDADE
DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: perspectivas de professores(as) e
diretores(as) nas escolas municipais de Santa Luzia/MG**

Belo Horizonte - MG

2025

Thiago Mendes Oliveira

**IMPACTOS DA INFRAESTRUTURA E MATERIAIS DIDÁTICOS NA QUALIDADE
DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: perspectivas de professores(as) e
diretores(as) nas escolas municipais de Santa Luzia/MG**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação Física

Mestrando: Thiago Mendes Oliveira

Orientadora: Dra. Ivana Montandon Soares Aleixo

Belo Horizonte - MG

2025



O48i Oliveira, Thiago Mendes
2025 Impactos da infraestrutura e materiais didáticos na qualidade das aulas de educação física [recurso eletrônico] : perspectivas de professores (as) e diretores (as) nas escolas municipais de Santa Luzia/MG / Thiago Mendes Oliveira. – 2025.
1 recurso online (99 f. : il.) : pdf.

Orientadora: Ivana Montandon Soares Aleixo

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Inclui bibliografia.

1. Educação física – Estudo e ensino – Teses. 2. Escolas públicas – Santa Luzia (MG) – Teses. 3. Instalações escolares – Teses. 4. Material didático – Teses. I. Aleixo, Ivana Montandon Soares. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 371.73



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO THIAGO MENDES OLIVEIRA

Realizou-se, no dia 01 de julho de 2025, às 09:30 horas, Sala EEEFTO, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 40ª (quadragésima) defesa de dissertação, intitulada *IMPACTOS DA INFRAESTRUTURA E MATERIAIS DIDÁTICOS NA QUALIDADE DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES(AS) E DIRETORES(AS) NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA LUZIA/MG*, apresentada por THIAGO MENDES OLIVEIRA, número de registro 2023664459, graduado no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Ivana Montandon Soares Aleixo - Orientador (UFMG), Prof(a). Katia Lucia Moreira Lemos (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Vitor Lucas de Faria Pessoa (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

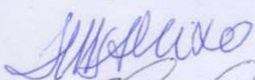
Aprovada

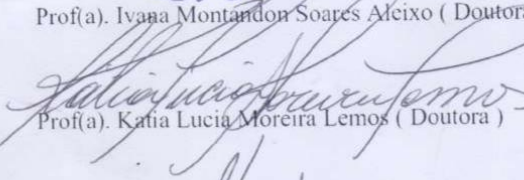
Reprovada

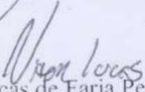
A versão final da dissertação, devidamente corrigida, deverá ser entregue até 60 dias após sua defesa.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 01 de julho de 2025.


Prof(a). Ivana Montandon Soares Aleixo (Doutora)


Prof(a). Katia Lucia Moreira Lemos (Doutora)


Prof(a). Vitor Lucas de Faria Pessoa (Doutor)



Dedico este trabalho à minha família, amigos, colegas de trabalho, professores(as) da escola pública e, principalmente, aos alunos da escola pública, para que ele possa abrir caminho a uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Concluir este trabalho representa mais do que alcançar uma meta acadêmica; é o resultado de uma rede de apoios, incentivos e colaborações que se entrelaçaram ao longo da minha trajetória.

Agradeço à Cristiane pela parceria constante e pelo apoio nos momentos em que foi preciso conciliar múltiplas jornadas. Sua compreensão e presença tranquila foram fundamentais para que eu pudesse seguir adiante.

Aos meus filhos, Davi e Luca, que, mesmo tão pequenos, inspiram em mim a esperança por um futuro em que a educação seja cada vez mais valorizada. À minha mãe, Patrícia, exemplo de força e dedicação, que sempre esteve ao meu lado com palavras firmes e afeto sincero.

Um agradecimento especial ao meu amigo Jessé, que acreditou em mim até quando eu mesmo duvidava da minha capacidade. Sua confiança e lealdade me deram forças nos momentos mais difíceis deste percurso.

Agradeço também à minha orientadora, Professora Dra. Ivana Montandon Soares Aleixo, por sua escuta atenta, orientação segura e compromisso ético com a formação de professores-pesquisadores. Sua atuação foi decisiva para a qualidade deste trabalho.

Aos colegas de turma do ProEF, meu reconhecimento pelas trocas, pelas partilhas e pela amizade construída ao longo dos encontros e desencontros da pós-graduação. Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), minha gratidão por proporcionar uma formação crítica e aplicada à realidade das escolas públicas.

Aos professores do curso, que me provocaram a pensar além do óbvio e me apresentaram caminhos acadêmicos e profissionais que antes pareciam distantes, muito obrigado.

Aos colegas da rede municipal de Santa Luzia/MG — professores(as) e gestores(as) escolares — que gentilmente participaram da pesquisa, meu sincero agradecimento. Suas contribuições qualificaram este trabalho e reafirmaram o compromisso coletivo com a educação pública.

A todas as pessoas que, de alguma maneira, fizeram parte deste processo, minha gratidão.

RESUMO

Esta dissertação investiga os impactos da infraestrutura e da disponibilidade de materiais didáticos na qualidade das aulas de Educação Física nas escolas municipais de Santa Luzia/MG, a partir da percepção de professores(as) e diretores(as). Com base em uma abordagem metodológica descritiva e quantitativa, foram aplicados questionários a 37 docentes e 22 gestores(as) escolares, complementados por análise documental de balancetes financeiros e relatórios oficiais. Os resultados revelam que a precariedade estrutural e a carência de recursos comprometem o planejamento pedagógico, a aplicação metodológica e os processos avaliativos da disciplina, refletindo diretamente na formação integral dos estudantes. Como parte das ações do mestrado profissional, foi elaborado um produto educacional intitulado “*Relatório Situacional da Infraestrutura e Disponibilidade de Materiais Didáticos para a Educação Física nas Escolas Municipais de Santa Luzia/MG e Guia para Planejamento, Investimento e Qualificação das Aulas de Educação Física*”. Este documento oferece subsídios técnicos e pedagógicos à gestão pública municipal, com recomendações voltadas à garantia do direito à educação de qualidade, ao fortalecimento das políticas públicas e à valorização da Educação Física como componente curricular essencial. Ressalta-se a relevância que este estudo e seu produto final podem ter para a área da Educação Física escolar, especialmente por lançar luz sobre desigualdades materiais muitas vezes invisibilizadas e propor caminhos concretos para superá-las.

Palavras-chave: Educação Física; Infraestrutura Escolar; Políticas Públicas; Gestão Escolar; Direitos Educacionais.

ABSTRACT

This dissertation investigates the impacts of infrastructure and the availability of teaching materials on the quality of Physical Education classes in municipal schools of Santa Luzia/MG, Brazil, based on the perceptions of teachers and school principals. Using a descriptive and quantitative methodology, the study applied questionnaires to 37 Physical Education teachers and 22 school administrators, complemented by documentary analysis of financial statements and official reports. The findings indicate that structural deficiencies and lack of resources significantly hinder pedagogical planning, teaching methodology, and assessment processes, directly affecting students' comprehensive development. As part of the professional master's program, an educational product was developed: *"Situational Report on Infrastructure and Availability of Teaching Materials for Physical Education in Municipal Schools of Santa Luzia/MG and Guide for Planning, Investment, and Qualification of Physical Education Classes"*. This material provides technical and pedagogical support for municipal education management, offering recommendations to ensure the right to quality education, strengthen public policies, and promote Physical Education as an essential curricular component. It is worth emphasizing the relevance of this study and its final product to the field of school Physical Education, particularly by shedding light on often overlooked material inequalities and proposing concrete pathways for overcoming them.

Keywords: Physical Education; School Infrastructure; Public Policies; School Management; Educational Rights.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT** – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CACS-FUNDEB** – Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CP** – Câmara de Educação Profissional e Tecnológica (do CNE)
- CRMG** – Currículo Referência de Minas Gerais
- DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LDO** – Lei de Diretrizes Orçamentárias
- LOA** – Lei Orçamentária Anual
- LRF** – Lei de Responsabilidade Fiscal
- MEC** – Ministério da Educação
- MG** – Minas Gerais
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPA** – Plano Plurianual
- ProEF** – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
- SMED** – Secretaria Municipal de Educação
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UMEI** – Unidade Municipal de Educação Infantil

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação na Educação Física.....	38
Gráfico 2 – Tempo de atuação na rede municipal de Santa Luzia.....	38
Gráfico 3 – Tempo de formação na graduação em Educação Física	39
Gráfico 4 – Nível de formação acadêmica: pós-graduação.....	40
Gráfico 5 – Importância de área ampla para atividades físicas.....	41
Gráfico 6 – Importância da quadra coberta	42
Gráfico 7 – Importância de espaços para práticas rítmicas e expressivas	42
Gráfico 8 – Importância de áreas ao ar livre.....	43
Gráfico 9 – Importância das bolas variadas.....	43
Gráfico 10 – Importância das bolas por modalidade	44
Gráfico 11 – Importância das cordas	44
Gráfico 12 – Importância dos cones	44
Gráfico 13 – Importância das petecas	44
Gráfico 14 – Importância das raquetes.....	44
Gráfico 15 – Importância dos colchonetes.....	45
Gráfico 16 – Importância dos arcos/bambolês	45
Gráfico 17 – Importância dos tatames	45
Gráfico 18 – Importância das redes.....	45
Gráfico 19 – Valorização da bicicleta.....	46
Gráfico 20 – Valorização do skate	46
Gráfico 21 – Valorização dos patins	46
Gráfico 22 – Importância dos cronômetros.....	47
Gráfico 23 – Importância dos equipamentos de som	47
Gráfico 24 – Importância dos recursos audiovisuais	47
Gráfico 25 – Importância dos computadores/notebooks	48

Gráfico 26 – Importância dos espaços lúdicos	48
Gráfico 27 – Importância dos playgrounds	48
Gráfico 28 – Importância dos postes ajustáveis	48
Gráfico 29 – Importância dos vestiários.....	49
Gráfico 30 – Importância dos banheiros bem conservados	49
Gráfico 31 – Influência da infraestrutura e materialidade na metodologia	49
Gráfico 32 – Influência da infraestrutura e materialidade na avaliação.....	50
Gráfico 33 – Influência das bolas específicas.....	51
Gráfico 34 – Influência dos materiais diversos	51
Gráfico 35 – Influência das bolas variadas	51
Gráfico 36 – Influência da divisão de espaço com outros professores	52
Gráfico 37 – Influência da disponibilidade de quadra.....	52
Gráfico 38 – Influência da disponibilidade de área ampla	52
Gráfico 39 – Graduação do(a) Diretor(a)	53
Gráfico 40 – Tempo de Formado do(a) Diretor(a)	53
Gráfico 41 – Tempo de atuação como diretor(a)/coordenador(a)	54
Gráfico 42 – Tempo de atuação no magistério.....	54
Gráfico 43 – A escola possui áreas ao ar livre	55
Gráfico 44 – Qualidade dos espaços ao ar livre	55
Gráfico 45 – A escola possui quadra poliesportiva coberta.....	55
Gráfico 46 – Há espaços específicos para a Educação Física	55
Gráfico 47 – Investimento em infraestrutura (2023/2024)	56
Gráfico 48 – Investimento em materiais didáticos de Educação Física	56
Gráfico 49 – Condição dos materiais didáticos.....	57
Gráfico 51 – Disponibilidade e conservação dos materiais	58
Gráfico 50 – Variedade de equipamentos esportivos	57
Gráfico 52 – Recursos audiovisuais para Educação Física	58



LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Valor recebido no ano de 2023 pelas escolas municipal e valor investido em educação física	59
Tabela 2 - Valor recebido no ano de 2023 pelas escolas municipal e valor investido em educação física	61
Tabela 3 - Valor recebido no ano de 2023 pelas escolas municipal e valor investido em educação física	62
Tabela 4 - Valor recebido no ano de 2024 pelas escolas municipal e valor investido em educação física	64
Tabela 5 - Valor recebido no ano de 2024 pelas escolas municipal e valor investido em educação física	65
Tabela 6 - Valor recebido no ano de 2024 pelas escolas municipal e valor investido em educação física	66
Tabela 7 - Valor recebido nos anos de 2023/2024 pelas escolas municipal e valor investido em educação física	68
Tabela 8 - Valor recebido nos anos de 2023/2024 pelas escolas municipal e valor investido em educação física	69
Tabela 9 - Valor recebido nos anos de 2023/2024 pelas escolas municipal e valor investido em educação física	71

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. Objetivo Geral	19
1.2. Objetivos Específicos	19
2. MARCO TEÓRICO.....	21
2.1. A Importância da Educação Física na Escola	22
2.2. A Influência da Infraestrutura Escolar na Qualidade das Aulas de Educação Física.....	27
2.3. A importância do(a) Diretor(a) Escolar no sucesso da escola	30
2.4. Considerações Finais sobre os Pressupostos Teóricos	32
3. PERCURSO INVESTIGATIVO	34
3.1. Universo e Participantes da Pesquisa.....	34
3.2. Materiais e Métodos	34
3.3. Procedimentos de Coleta de Dados	35
3.4. Análise Documental	35
3.5. Considerações Metodológicas.....	36
4. RESULTADOS	37
4.1. Questionário com professores	37
4.1.1. Perfil Acadêmico e Experiência Profissional dos(as) Participantes	37
4.1.2. Importância da Infraestrutura para as Aulas de Educação Física	41
4.1.3. Importância de Materiais Didáticos Específicos.....	43
4.1.4. Materiais com Menor Valorização nas Respostas.....	46
4.1.5. Tecnologias e Recursos de Apoio Didático	46
4.1.6. Recursos Complementares.....	47
4.1.7. Influência da Infraestrutura e da Materialidade na Metodologia e Avaliação	49
4.1.8. Impacto da Disponibilidade de Materiais no Planejamento... 	50
4.1.9. Infraestrutura Física e Conflito de Espaço	51
4.2. Questionário com Diretores: Percepções da Gestão Escolar	52
4.2.1. Perfil da Gestão Escolar	53
4.2.2. Existência e Qualidade dos Espaços ao Ar Livre.....	54
4.2.3. Presença de Quadras e Espaços Específicos	55
4.2.4. Investimentos em Infraestrutura e Materiais.....	56



4.2.5.	Condição, Conservação e Variedade dos Materiais	56
4.2.6.	Recursos Tecnológicos	57
4.3.	Valor investido em material didático para educação física e em infraestrutura de áreas afeitas à educação física	58
5.	DISCUSSÃO	72
5.1.	Infraestrutura: condição para o direito à experiência corporal significativa	73
5.2.	Materiais didáticos: suportes concretos para a intencionalidade pedagógica	75
5.3.	A gestão escolar como elo entre planejamento e execução	77
5.4.	Entre a previsão legal e a realidade orçamentária: um abismo recorrente	79
5.5.	Sínteses interpretativas e caminhos para o enfrentamento das desigualdades estruturais	82
6.	PRODUTO EDUCACIONAL	84
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
	REFERÊNCIAS.....	89
	ANEXO I - QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	94
	ANEXO II - QUESTIONÁRIO DO DIRETOR/COORDENADOR DE ESCOLA	97

1. INTRODUÇÃO

A oferta de aulas de Educação Física de qualidade nas escolas públicas está intrinsecamente relacionada às condições estruturais e materiais disponíveis no ambiente escolar, refletindo diretamente na garantia dos direitos educacionais e no desenvolvimento integral dos estudantes. Diante desse cenário, este estudo volta-se para a análise das condições de trabalho dos(as) professores(as) de Educação Física da rede municipal de Santa Luzia, com ênfase na infraestrutura física e na disponibilidade de materiais necessários ao pleno desenvolvimento do planejamento anual da disciplina.

Durante minha trajetória na educação básica, como aluno de escola particular no Colégio Batista Mineiro, e posteriormente como professor dessa instituição, pude vivenciar uma realidade privilegiada, com infraestrutura física exemplar e abundante disponibilidade de materiais voltados para a Educação Física. Essa experiência contrasta fortemente com minha vivência atual na escola pública onde leciono, que conta apenas com um pátio coberto como espaço para atividades e cuja materialidade vem sendo adquirida gradativamente.

Também tive experiência de trabalho como gestor esportivo, na Secretaria de Estado de Esportes, de Minas Gerais, e em entidades sem fins lucrativos, onde a infraestrutura física e a disponibilidade de materiais sempre foram quesitos importantes e superados, quer seja na hora de realizar um evento, quer seja para realizar um projeto duradouro.

Aliado a este histórico de participar de espaços, eventos, instituições e projetos bem estruturados, sou também graduado em direito, o que me abriu os olhos para os direitos e deveres, tanto dos alunos quanto dos professores, em prol de uma educação básica de qualidade. Deste modo, há a inquietação quanto à infraestrutura física e à disponibilidade de materiais nas escolas municipais de Santa Luzia.

A partir da legislação brasileira, é evidente que a Educação Física é obrigatória na educação básica, conforme § 3º do art. 26 da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996): “§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica...”. Sendo assim, não há o que se falar sobre a legalidade/obrigatoriedade da disciplina dentro da

escola; ela deve acontecer no ambiente escolar, estar inserida no currículo escolar e no Projeto Político Pedagógico da escola.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ministério da Educação (MEC), em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), em 2013, que orientam a implementação da disciplina nas escolas de todo o país. As DCNs estabelecem os princípios, objetivos, conteúdos e metodologias que devem nortear o ensino da Educação Física na educação básica.

A Educação Física é considerada parte integrante da formação básica do estudante, contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo, socioafetivo e ético dos alunos. Ela deve ser planejada e desenvolvida de forma articulada com as demais áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade.

Além da LDB e das DCNs, em 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que também define as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa de ensino, incluindo a Educação Física como uma das áreas do conhecimento.

“É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde” (BRASIL, 2017).

A legislação educacional brasileira sublinha a importância da Educação Física na formação integral dos estudantes, então além da obrigatoriedade legal é importante discutir sobre a legitimidade da Educação Física no ambiente escolar. Historicamente, como apontam Bracht e outros autores analisados por Reis (2010), a Educação Física oscilou entre ser reconhecida como componente curricular essencial ou reduzida a atividade meramente recreativa ou esportiva. Essa ambiguidade contribuiu para uma desvalorização da área em determinados contextos, principalmente quando desvinculada de seu papel pedagógico e

formativo, o que reforça a necessidade de afirmar continuamente sua especificidade como área de conhecimento com objeto próprio: a cultura corporal de movimento.

No entanto, estudos mais recentes, como o de Fernandes (2020), deslocam a questão da legitimidade para a de sua necessidade histórica, destacando que a Educação Física não deve buscar justificativas em si mesma, mas ser compreendida no interior das relações sociais mais amplas. Nesse sentido, a legitimidade da disciplina não decorre apenas de sua inclusão nos marcos legais ou nas diretrizes curriculares, mas de sua capacidade de responder às demandas sociais, históricas e culturais, contribuindo para a formação integral e crítica dos estudantes. Assim, a discussão sobre legitimidade deve ser entendida como inseparável da luta por condições concretas de infraestrutura, materiais e valorização docente, garantindo que a disciplina cumpra plenamente sua função emancipatória.

A partir dos marcos legais e da necessidade da educação física na escola persistem dúvidas cruciais: as escolas estão preparadas para oferecer uma Educação Física de qualidade? Possuem a infraestrutura e os materiais didáticos adequados para que os professores possam ministrar aulas de qualidade? Essas questões são fundamentais, pois a disponibilidade ou a falta de recursos impacta diretamente as práticas docentes, sejam elas tradicionais, inovadoras ou caracterizadas por um desinvestimento pedagógico¹.

Deste modo, a realidade das escolas municipais de Santa Luzia, sob a ótica dos(as) professores(as) de Educação Física e dos(as) diretores(as) é alvo desta pesquisa. A infraestrutura escolar, incluindo a disponibilidade de quadras poliesportivas, campos abertos e equipamentos básicos, como bolas, redes e cones, é essencial para a realização de atividades físicas diversificadas e eficazes.

A falta de infraestrutura e materiais adequados pode levar a uma diminuição na qualidade das aulas de Educação Física. Professores(as) que não dispõem dos recursos necessários podem ser forçados(as) a adaptar suas práticas de maneira a oferecer atividades menos variadas e potencialmente menos eficazes. Isso não só afeta o engajamento dos(as) alunos(as), mas também limita o desenvolvimento

¹ O termo **desinvestimento pedagógico** refere-se à situação em que professores de Educação Física escolar demonstram um abandono ou diminuição do compromisso com sua função pedagógica. Essa postura resulta em práticas docentes desprovidas de intencionalidade educativa, onde o professor atua mais como um facilitador de atividades físicas sem objetivos claros de ensino, comprometendo o desenvolvimento integral dos alunos. (MACHADO et al., 2010)

pleno das competências físicas, cognitivas, sociais e culturais que a Educação Física pode proporcionar.

Estudos indicam que as condições físicas e o ambiente escolar são variáveis que impactam significativamente o desempenho dos alunos em todas as regiões brasileiras, havendo uma forte correlação entre infraestrutura e nível socioeconômico (BARBOSA *ET AL.*, 2001; SOARES NETO *ET AL.*, 2013). Em um ambiente bem equipado, é provável que os professores adotem práticas inovadoras, incorporando novas metodologias e tecnologias para enriquecer o aprendizado dos(as) alunos(as). Por outro lado, a falta de recursos pode resultar em práticas tradicionais e repetitivas, ou mesmo em um desinvestimento pedagógico, onde os professores se sentem desmotivados e incapazes de explorar todo o potencial da disciplina (TARDIF, 2013; GARCIA; PREARO; ROMEIRO, 2016).

A partir de uma perspectiva jurídica, é importante lembrar que tanto os(as) alunos(as) quanto os(as) professores(as) têm direitos que devem ser respeitados. Os(as) alunos(as) têm direito a uma educação de qualidade², o que inclui a oferta de aulas de Educação Física bem estruturadas e equipadas. Os(as) professores(as), por sua vez, têm o direito a condições de trabalho adequadas³, que lhes permitam desempenhar suas funções de maneira eficaz e satisfatória. O desrespeito a esses direitos pode ter consequências negativas tanto para o desempenho escolar quanto para a motivação e bem-estar dos(as) professores(as).

A formação integral dos(as) alunos(as) depende de uma educação que vá além do conhecimento acadêmico, incluindo o desenvolvimento físico, emocional,

² A garantia de aulas de qualidade está expressa no art. 206 da Constituição Federal de 1988, que estabelece os princípios do ensino no país, dentre os quais destaca-se a "qualidade" como um dos fundamentos. Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse direito ao dispor, em seu art. 3º, que o ensino será ministrado com base em princípios como "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e "garantia de padrão de qualidade". Esses dispositivos confirmam que os(as) estudantes têm direito a uma formação escolar plena, o que abrange aulas bem planejadas, com estrutura, intencionalidade pedagógica e acesso a recursos materiais e humanos adequados.

³ Os(as) professores(as) têm garantido, por lei, o direito a condições adequadas de trabalho, fundamentais para que possam exercer suas funções com eficácia e satisfação. Esse direito está previsto no artigo 67 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), que trata da valorização dos profissionais da educação e assegura, entre outros aspectos, a oferta de ambientes apropriados para o exercício da docência. Quando essas condições não são respeitadas, podem surgir impactos negativos tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na motivação, saúde e bem-estar dos(as) docentes.

social e cultural. A Educação Física desempenha um papel crucial nesse processo⁴, oferecendo aos(as) alunos(as) oportunidades para desenvolver habilidades motoras, aprender sobre cooperação e respeito, adotar um estilo de vida saudável, além de ter acesso à cultura corporal de movimento. No entanto, para que essas oportunidades sejam plenamente aproveitadas, é necessário que as escolas ofereçam as condições adequadas para a prática da Educação Física.

O presente estudo pretende verificar se a infraestrutura e a disponibilidade de material didático de Educação Física nas escolas municipais de Santa Luzia influenciam no planejamento e na qualidade das aulas, segundo a perspectiva dos(as) professores(as) de Educação Física e dos(as) diretores(as) escolares. Essa investigação é crucial para entender como esses fatores impactam a prática docente e o aprendizado dos alunos. Espera-se que, a partir da compreensão dessa realidade, seja possível propor ações específicas para atender a esse público e, com isso, promover uma educação de qualidade para todos(as), conforme destacado por Soares Neto et al. (2013).

1.1. Objetivo Geral

Conhecer a infraestrutura e a disponibilidade de material didático para Educação Física nas escolas municipais de Santa Luzia, a partir do olhar dos(as) professores(as) de educação física e do olhar dos(as) diretores(as) escolares.

1.2. Objetivos Específicos

- Averiguar se há necessidade de um maior investimento.
- Verificar do ponto de vista dos professores de Educação Física, da rede Municipal de Santa Luzia, se a infraestrutura física e a disponibilidade de materiais permitem a execução do planejamento proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), que se resume aos blocos de conteúdos presentes do Currículo Referência Minas Gerais (CRMG).

⁴A Educação Física escolar pode ser compreendida a partir de diferentes abordagens. A perspectiva desenvolvimentista valoriza as fases do desenvolvimento motor, priorizando a maturação biológica (TANI et al., 1988). A tecnicista enfatiza o rendimento e a repetição de gestos técnicos (BRACHT, 1992). Já a fisiologista centra-se nos aspectos biológicos e no condicionamento físico (DARIDO; RANGEL, 2005). A abordagem crítico-superadora defende uma prática contextualizada e voltada para a transformação social (SOARES et al., 1992). Por fim, a perspectiva do currículo cultural, desenvolvida por Marcos Garcia Neira, valoriza a cultura corporal e os saberes dos(as) alunos(as), promovendo a inclusão e o reconhecimento das identidades culturais nas práticas corporais (NEIRA, 2016).

- Analisar, sob a ótica dos diretores escolares da rede municipal de Santa Luzia, o papel da gestão da infraestrutura física e da alocação de materiais didáticos na efetividade da implementação dos blocos de conteúdos previstos no CRMG para a disciplina de Educação Física.

2. MARCO TEÓRICO

A Educação Física escolar configura-se como um componente curricular obrigatório na educação básica, conforme disposto no § 3º do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996. A legislação brasileira reconhece a relevância desta disciplina para a formação integral dos estudantes, abrangendo dimensões físicas, motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Portanto, a Educação Física vai além do desenvolvimento corporal, desempenhando um papel fundamental na promoção do bem-estar mental, na socialização, na construção da autoestima e na adoção de hábitos saudáveis de vida.

Segundo a LDB, em conjunto com a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que estabelece a BNCC, a Educação Física deve integrar-se à proposta pedagógica da escola, sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências gerais e específicas. Entre as competências destacam-se a cooperação, o respeito, a disciplina e o desenvolvimento físico e motor. A BNCC estabelece ainda que a Educação Física deve contribuir para a formação de cidadãos autônomos, responsáveis e solidários, preparados tanto para o exercício pleno da cidadania quanto para o mundo do trabalho (BRASIL, 2017). Esse conceito amplia o escopo da Educação Física, extrapolando a prática esportiva para englobar a promoção da saúde, o respeito à diversidade e a reflexão sobre o corpo e suas diferentes manifestações na sociedade contemporânea.

Além disso, a BNCC prescreve que a Educação Física deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, promovendo a integração com outras áreas do conhecimento, como matemática, ciências humanas e naturais, e língua portuguesa. As práticas pedagógicas devem considerar o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e emocionais dos estudantes, sendo adaptadas ao contexto social, econômico e cultural em que estão inseridos (BRASIL, 2017).

Entretanto, a efetividade dessas diretrizes depende fortemente da infraestrutura física disponível nas escolas. Segundo estudo realizado por Soares Neto et al. (2013), a precariedade da infraestrutura escolar em várias regiões do Brasil tem se mostrado um dos principais obstáculos ao desenvolvimento pleno da Educação Física nas escolas públicas. Muitos professores relatam dificuldades em implementar as práticas previstas pela BNCC devido à ausência de espaços adequados, como quadras poliesportivas cobertas e áreas destinadas ao lazer, além

da carência de materiais básicos, como bolas, redes e equipamentos específicos (SOARES NETO et al., 2013). A falta de infraestrutura adequada não apenas limita a variedade de atividades físicas que podem ser oferecidas, mas também afeta negativamente a motivação dos alunos e a capacidade dos professores de garantir uma educação de qualidade.

Essa deficiência estrutural compromete o objetivo maior da Educação Física no currículo escolar, que é proporcionar uma experiência de ensino que contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes, conforme preconizado pela LDB, BNCC e demais diretrizes curriculares. O desafio da carência de infraestrutura deve ser enfrentado com políticas públicas que garantam investimentos contínuos e adequados, de modo a possibilitar que as escolas ofereçam condições necessárias para a prática da Educação Física de maneira inclusiva, interdisciplinar e inovadora.

2.1. A Importância da Educação Física na Escola

A relevância da Educação Física no desenvolvimento integral dos estudantes tem sido amplamente destacada por estudos científicos. A prática regular de atividades físicas promove não apenas a saúde cardiovascular, o fortalecimento muscular e ósseo, e o controle do peso corporal, mas também auxilia na prevenção de doenças crônicas não transmissíveis, como obesidade, diabetes e hipertensão (OMS, 2020). Além disso, a Educação Física desempenha um papel central na promoção da saúde mental, ao contribuir para a redução dos níveis de estresse, ansiedade e depressão entre os jovens (CORBIN; LE MASURIER, 2014).

No âmbito escolar, a Educação Física é também essencial para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como trabalho em equipe, disciplina, liderança e respeito às regras. Tais competências são fundamentais para a formação de cidadãos aptos a enfrentar os desafios da vida em sociedade. O estudo de Martinek e Hellison (2009) revela que alunos que participam regularmente de aulas de Educação Física de qualidade⁵ demonstram maior capacidade de cooperação, resolução de conflitos e autocontrole.

⁵ Uma aula de Educação Física de qualidade é aquela planejada com intencionalidade pedagógica, em que os(as) professores(as) criam um ambiente seguro, inclusivo e respeitoso, no qual todos(as) os(as) alunos(as) se sentem valorizados(as) e têm oportunidades reais de participação. Segundo Martinek e Hellison (2009), isso envolve um ensino centrado no aluno, com ênfase no respeito mútuo, tomada de decisões, responsabilização e reflexão crítica sobre as ações, promovendo assim um espaço que vá além do desempenho físico, priorizando o desenvolvimento pessoal e social.

Outro ponto relevante é a estreita relação entre a prática regular de atividades físicas e o desempenho acadêmico. Pesquisas apontam que alunos fisicamente ativos tendem a apresentar melhor desempenho em disciplinas como matemática e ciências, uma vez que a atividade física estimula o funcionamento cerebral, favorecendo a concentração, a memória e o processamento de informações (TREMARIN ET AL., 2015). Nesse sentido, a Educação Física deve ser compreendida como uma disciplina que complementa e potencializa o aprendizado nas demais áreas do conhecimento, em consonância com a interdisciplinaridade proposta pela BNCC.

Além de seu papel tradicional no desenvolvimento físico e motor dos alunos, a Educação Física escolar é fundamental para a promoção da inclusão, da socialização e da construção de um senso de cidadania. Autores como Betti (1999), Bracht (2003) e Vago (2014) defendem que a Educação Física deve ser concebida não apenas como uma disciplina voltada ao esporte ou ao condicionamento físico, mas como um campo pedagógico interdisciplinar⁶, que fomenta o desenvolvimento integral dos estudantes.

O Soares et al. (1992) sugere que a Educação Física deve ser compreendida como uma disciplina que contribui para a formação completa dos alunos, explorando diversas dimensões da cultura corporal de movimento. Além das práticas esportivas, devem ser incluídas atividades corporais como jogos, danças e brincadeiras que integram o cotidiano social. Segundo o Soares et al. (1992), a Educação Física escolar deve abranger três dimensões essenciais: o desenvolvimento físico, o cognitivo e o afetivo-social.

Para esses estudiosos, a Educação Física deve estar integrada ao projeto-político-pedagógico da escola, funcionando como um espaço de vivência e reflexão sobre a cultura corporal. Essa proposta alinha-se com as diretrizes da BNCC, que determinam que a Educação Física deve ser uma disciplina interdisciplinar, dialogando com áreas como ciências humanas, matemática e ciências da natureza (BRASIL, 2017). Entretanto, essa interdisciplinaridade depende diretamente da

⁶ Autores como Betti (1999), Bracht (2003) e Vago (2014) defendem que a Educação Física, ao integrar a cultura corporal de movimento ao contexto escolar, deve ser compreendida como um campo pedagógico que dialoga com múltiplas áreas do conhecimento. Para esses estudiosos, a disciplina não se restringe ao ensino de técnicas esportivas ou à promoção do condicionamento físico, mas se constitui como um espaço de formação crítica, reflexiva e interdisciplinar, no qual se articulam saberes históricos, sociais, filosóficos e biológicos voltados à compreensão e ressignificação do corpo, do movimento e da experiência humana na escola.

oferta de uma infraestrutura escolar que permita a realização de práticas diversificadas e inovadoras, o que, em muitas escolas públicas brasileiras, ainda não é uma realidade⁷.

Betti (1999) ressalta que a Educação Física deve promover a formação crítica dos estudantes, transcendendo o desenvolvimento motor para incluir reflexões sobre a prática corporal em diferentes contextos sociais. Para ele, a Educação Física pode ser uma ferramenta poderosa na construção da cidadania, promovendo valores como respeito às diferenças, trabalho em equipe, solidariedade e cooperação. Além disso, Betti enfatiza que as práticas pedagógicas da Educação Física devem ser adaptadas ao contexto social e cultural dos alunos, respeitando suas diferentes realidades e criando oportunidades para que todos possam participar ativamente das aulas. Contudo, Betti (1999) salienta que essa adaptação só é possível em escolas que dispõem de infraestrutura adequada e materiais suficientes para atender às demandas dos professores e alunos.

Bracht (2003) critica o modelo tecnocrático da Educação Física, que se baseia em uma abordagem meramente técnica e esportiva, desconsiderando as potencialidades educativas dessa disciplina. Para ele, a Educação Física escolar deve superar esse modelo, adotando uma perspectiva crítica e reflexiva, que valorize as diferentes manifestações culturais e corporais. Segundo Bracht (2003), a prática pedagógica deve ser orientada por princípios éticos e sociais, promovendo uma formação que vá além da mera reprodução de gestos técnicos e tenha como objetivo a formação de cidadãos críticos e conscientes. Ele também destaca a necessidade de inclusão na Educação Física, argumentando que as aulas devem ser planejadas de modo a atender a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências ou dificuldades motoras. Para que isso aconteça, é fundamental que as escolas possuam infraestrutura adequada, equipamentos adaptados e professores capacitados (BRACHT, 2003).

Vago (2014) amplia essa perspectiva ao destacar a importância da cultura corporal no processo educativo. Ele argumenta que a Educação Física deve proporcionar aos alunos oportunidades de refletir sobre suas experiências corporais e o significado social dessas práticas. Para o autor a prática corporal deve ser

⁷ Dados do Censo Escolar 2021 apontam que apenas 53% das escolas públicas possuíam quadra de esportes, e aproximadamente 28% não dispunham de qualquer espaço físico destinado à prática de atividades corporais, evidenciando limitações estruturais que comprometem a efetivação de uma proposta pedagógica diversificada e inclusiva (INEP, 2022)

entendida não apenas como um meio de promover aptidão física, mas como uma ferramenta para compreender e transformar a sociedade. Além disso, ele ressalta a necessidade de incluir todas as crianças nas aulas de Educação Física, respeitando suas individualidades e limitações.

A proposta de Vago está alinhada à ideia de educação inclusiva, defendida por autores como Leucas (2015) que enfatiza que a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física é um direito garantido pela legislação brasileira e deve ser tratado com seriedade pelas instituições de ensino. Para a autora a inclusão não se limita à simples presença física dos alunos nas aulas, mas implica a adoção de práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas, permitindo sua plena participação nas atividades propostas. Leucas (2015) destaca a importância da formação continuada dos(as) professores(as) como elemento essencial para que possam lidar com a diversidade presente em sala de aula, utilizando, sempre que necessário, materiais e equipamentos adaptados. A autora também ressalta que a infraestrutura escolar adequada, com espaços acessíveis e recursos pedagógicos suficientes, é condição fundamental para assegurar a participação segura, efetiva e inclusiva de todos(as) os(as) estudantes.

A inclusão de alunos(as) com deficiência nas aulas de Educação Física é crucial para promover igualdade de oportunidades e respeito às diferenças. No entanto, assim como apontado por Betti (1999) e Bracht (2003) a falta de infraestrutura nas escolas públicas é um dos principais entraves à implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Muitas escolas não possuem quadras acessíveis, vestiários adaptados ou materiais adequados para atender às necessidades dos alunos com deficiência, o que acaba por excluir esses estudantes das atividades físicas.

A BNCC estabelece que a Educação Física deve ser uma disciplina inclusiva, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, possam participar das aulas e desenvolver suas competências. A inclusão, conforme preceito da BNCC, deve ser um princípio norteador da prática pedagógica, exigindo que as escolas se adaptem às necessidades dos alunos, oferecendo um ambiente acessível e acolhedor.

A implementação de uma Educação Física inclusiva, no entanto, requer investimentos substanciais em infraestrutura e formação de professores(as). A

carência de quadras cobertas, vestiários adaptados e materiais didáticos adequados nas escolas públicas impede que a Educação Física seja verdadeiramente inclusiva. Para que essa inclusão ocorra de forma efetiva, é necessário que as políticas públicas garantam os recursos necessários para a adaptação das escolas, assegurando que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de participação e aprendizado.

Dessa forma, conforme defendido por autores como o Soares et al. (1992), Betti (1999), Bracht (2003), Vago (2014) e Leucas (2015), a Educação Física deve ser vista como um campo pedagógico interdisciplinar e inclusivo, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, para garantir a qualidade das aulas de Educação Física e a inclusão de alunos (as) com deficiência, é essencial que as escolas disponham de infraestrutura adequada e materiais didáticos apropriados. As políticas públicas devem priorizar a melhoria das condições escolares e a formação continuada dos(as) professores(as), de modo a assegurar que todos(as) os(as) alunos(as), independentemente de suas limitações, tenham acesso a uma Educação Física de qualidade.

Nesse mesmo horizonte crítico, Neira (2008) defende a construção de um currículo multicultural na Educação Física escolar, pautado na valorização das práticas corporais populares e na inclusão dos saberes das comunidades nos conteúdos escolares. Para o autor, a escola precisa se abrir ao diálogo com os conhecimentos historicamente marginalizados, reconhecendo nas manifestações da cultura corporal — como as brincadeiras, cantigas, jogos e danças — elementos constitutivos da identidade dos(as) estudantes. A partir de experiências desenvolvidas com base na pesquisa-ação, Neira (2008) demonstra que práticas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural não apenas fortalecem o vínculo dos(as) alunos(as) com a escola, como também promovem uma aprendizagem mais significativa e emancipadora, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Complementando essa perspectiva, Neira (2018) propõe o conceito de currículo cultural da Educação Física, fundamentado nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico. Nessa abordagem, as práticas corporais são entendidas como textos culturais carregados de sentidos e disputas simbólicas, que precisam ser analisadas criticamente no ambiente escolar. O autor enfatiza que o ensino da Educação Física deve considerar as múltiplas vozes, expressões corporais e

realidades dos sujeitos, rompendo com modelos tecnicistas e promovendo a construção de uma escola democrática e inclusiva. Contudo, tal proposta só pode se efetivar plenamente quando acompanhada de condições estruturais adequadas, capazes de sustentar práticas pedagógicas inovadoras e culturalmente relevantes — algo ainda distante da realidade de muitas escolas públicas brasileiras.

2.2. A Influência da Infraestrutura Escolar na Qualidade das Aulas de Educação Física

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, desempenha um papel essencial na formação integral dos(as) estudantes, contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social. Para que essa contribuição se efetive de maneira plena, é indispensável que as instituições de ensino disponham de condições estruturais compatíveis com as exigências pedagógicas da área. Nesse sentido, compreender as condições oferecidas pelas escolas públicas torna-se fundamental para analisar as possibilidades e limitações enfrentadas no cotidiano da Educação Física escolar, especialmente em contextos específicos como o da rede municipal de ensino de Santa Luzia/MG.

2.2.1. Infraestrutura Física, Materiais e Inclusão

A infraestrutura física escolar é um fator determinante para a efetivação de propostas pedagógicas que valorizem a diversidade de práticas corporais no âmbito da Educação Física. Em conformidade com as diretrizes do CRMG (2019), a oferta de conteúdos como jogos, brincadeiras, danças, lutas e práticas corporais de aventura exige condições estruturais mínimas que garantam segurança, acessibilidade e diversidade de recursos. Entretanto, estudos indicam que a carência de espaços adequados — como quadras cobertas, pisos em boas condições e ambientes específicos para trocas e higiene pessoal — limita significativamente a atuação docente e a experiência educativa dos(as) estudantes.

Conforme destaca Bracht (2003), quando a escola carece de infraestrutura adequada, há uma tendência à manutenção de um modelo tecnocrático de ensino, no qual a Educação Física se reduz à repetição de gestos técnicos, esvaziando-se de seu potencial crítico e reflexivo. A ausência de vestiários e banheiros apropriados, por sua vez, pode representar um fator inibidor da participação discente, sobretudo

na adolescência, fase em que questões relacionadas ao corpo e à privacidade ganham maior relevância.

A presença e a diversidade de materiais didáticos adequados são igualmente relevantes para o pleno desenvolvimento das aulas de Educação Física. A escassez de recursos pedagógicos — como bolas, cordas, cones, colchonetes ou materiais alternativos — pode comprometer o planejamento docente e a aplicação de metodologias ativas. Conforme argumenta Darido (2012), a precariedade de materiais não apenas desestimula a participação dos(as) alunos(as), como também restringe as possibilidades de inovação pedagógica, afetando o engajamento e a qualidade do ensino.

Em contextos com poucos recursos, os(as) docentes frequentemente recorrem à improvisação ou à utilização de materiais adquiridos com recursos próprios, o que evidencia desigualdades no acesso a uma Educação Física equitativa entre redes de ensino com diferentes níveis de financiamento.

A inclusão de todos(as) os(as) estudantes nas aulas de Educação Física, especialmente aqueles com deficiência, demanda não apenas uma abordagem pedagógica inclusiva, mas também a existência de infraestrutura física e de recursos adaptados. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e os princípios da BNCC asseguram o direito à participação plena e efetiva de todos(as) os(as) alunos(as), o que implica a existência de rampas, vestiários acessíveis, materiais específicos (como bolas sonoras, pranchas ou equipamentos de apoio) e apoio profissional adequado.

Leucas (2015) destaca que a ausência de condições objetivas para a inclusão nas aulas de Educação Física representa uma forma de exclusão simbólica, com repercussões significativas para a autoestima e a vivência social de crianças e adolescentes com deficiência. Além disso, a carência de recursos materiais e humanos impacta a segurança e a autonomia do(a) professor(a) no planejamento de práticas inclusivas, evidenciando a necessidade de políticas integradas que articulem infraestrutura e formação continuada.

2.2.2. Políticas Públicas, Responsabilidade do Estado e Implicações Pedagógicas

O papel do Estado na promoção de uma educação pública de qualidade inclui a responsabilidade pela oferta de infraestrutura adequada às atividades pedagógicas. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, prevê, em sua meta 7, estratégias voltadas à melhoria da infraestrutura física das escolas, incluindo a universalização do acesso a quadras esportivas cobertas. Entretanto, autores como Soares Neto et al. (2013) alertam que os avanços nesse campo têm ocorrido de maneira desigual, sendo mais lentos em regiões de menor arrecadação ou com menor prioridade política.

Ainda que existam mecanismos como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁸ e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁹, a efetividade desses programas depende de uma gestão escolar qualificada, com conhecimento técnico e planejamento orçamentário adequado. A falta de clareza quanto ao uso dos recursos por parte de gestores(as) escolares pode comprometer a aplicação estratégica dos fundos, especialmente no que diz respeito à aquisição de materiais esportivos ou à manutenção de espaços para a prática da Educação Física.

A ausência de condições estruturais adequadas impacta diretamente o potencial formativo da Educação Física enquanto componente curricular. Quando a disciplina é tratada como atividade complementar ou secundária, perde-se a oportunidade de explorar sua contribuição para a formação integral, crítica e autônoma dos(as) estudantes. Betti (1999) argumenta que a Educação Física, para cumprir sua função social, deve possibilitar o desenvolvimento de valores como a convivência democrática, a valorização da saúde, o respeito às diferenças e a consciência corporal.

Esses objetivos, no entanto, tornam-se difíceis de alcançar quando a prática docente está condicionada por limitações materiais e estruturais, o que acarreta,

⁸ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é uma iniciativa do Governo Federal, instituída em 1995 e atualmente coordenada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tem como objetivo transferir recursos financeiros diretamente às escolas públicas da educação básica, visando à melhoria da infraestrutura física e pedagógica, à promoção da autonomia na gestão escolar e ao atendimento prioritário de demandas emergenciais e estruturais. Esses recursos podem ser utilizados, por exemplo, na aquisição de materiais didáticos, esportivos e na manutenção dos espaços escolares.

⁹ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pela execução de políticas educacionais do governo federal, sobretudo no que diz respeito ao financiamento de programas e ações voltadas à educação básica e superior. Entre suas atribuições estão a transferência de recursos financeiros para estados e municípios, a gestão de programas como o PDDE, o PNAE e o PNLD, e o apoio técnico às redes públicas de ensino na aplicação eficiente dos recursos educacionais.

muitas vezes, a exclusão de conteúdos curriculares e o enfraquecimento do vínculo pedagógico entre alunos(as) e professores(as). Assim, discutir a infraestrutura das escolas públicas é também discutir o direito à educação de qualidade, conforme preconizado pelas diretrizes legais e filosóficas que norteiam a educação brasileira.

2.3. A importância do(a) Diretor(a) Escolar no sucesso da escola

A atuação do(a) diretor(a) escolar assume papel decisivo na efetivação de uma proposta pedagógica coerente com os princípios estabelecidos pela LDB, pela BNCC e pelo CRMG, especialmente no que tange à valorização da Educação Física como componente curricular indispensável ao desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Longe de ser uma função meramente burocrática ou administrativa, a liderança exercida por esse(a) profissional é determinante para o sucesso do processo educativo, influenciando diretamente o ambiente escolar, o planejamento pedagógico, a gestão de recursos e a promoção da equidade.

A concepção de gestão defendida por Paro (2010) compreende a administração escolar como mediação para a realização de fins educativos. Essa perspectiva amplia a compreensão tradicional de administração, atribuindo ao(à) diretor(a) a responsabilidade não apenas pelo funcionamento organizacional da escola, mas também pela orientação ética e pedagógica da comunidade escolar. Ao articular os diferentes setores da escola com foco no desenvolvimento humano, o(a) diretor(a) contribui para a construção de um ambiente que valoriza o diálogo, a inclusão, a inovação pedagógica e o respeito à diversidade.

No contexto da Educação Física escolar, o exercício da liderança pedagógica por parte da equipe gestora é fundamental para garantir que a disciplina seja compreendida como componente curricular relevante, articulado aos objetivos educacionais mais amplos da formação integral dos(as) estudantes. Essa liderança contribui para que a Educação Física seja valorizada enquanto espaço de desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. Em cenários de escassez de recursos e infraestrutura limitada, cabe ao(à) diretor(a) escolar um papel estratégico na gestão dos meios disponíveis, na criação de condições para o trabalho pedagógico qualificado e na defesa de práticas educativas planejadas, inclusivas e socialmente comprometidas.

Estudos recentes destacam que a qualidade da gestão escolar está diretamente relacionada ao desempenho dos(as) estudantes e ao fortalecimento do projeto pedagógico. Gobbi et al. (2020) demonstram que escolas com lideranças ativas, capazes de integrar as dimensões pedagógica, administrativa e comunitária, tendem a apresentar melhores indicadores educacionais. Essa relação é ainda mais evidente quando se observa a atuação de diretores(as) em escolas públicas situadas em regiões de vulnerabilidade, onde a escassez de recursos exige uma postura estratégica e engajada¹⁰.

Rezende et al. (2024) enfatizam a importância da comunicação, da escuta ativa e do uso de tecnologias na gestão escolar contemporânea. O(a) diretor(a), ao assumir uma postura colaborativa e aberta ao diálogo, fomenta a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, promovendo um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, como preconizado pela BNCC. No campo específico da Educação Física, isso se traduz na criação de condições para a implementação de atividades diversificadas, acessíveis e conectadas às realidades socioculturais dos(as) alunos(as).

A liderança democrática também se revela determinante para o fortalecimento do clima organizacional. Correia e Sá (2021) observam que gestores(as) escolares que valorizam a participação coletiva, a autonomia docente e a corresponsabilidade tendem a cultivar ambientes mais motivadores e colaborativos, o que impacta diretamente na qualidade do ensino. No caso da Educação Física, essa valorização se expressa na escuta ativa das necessidades dos(as) professores(as), na aquisição de materiais adequados e na atenção às adaptações necessárias para garantir o acesso de estudantes com deficiência às atividades propostas.

O exercício da função diretiva, portanto, envolve uma dimensão ética e política que extrapola os limites da gestão de processos. Paro (2010) argumenta que o(a) diretor(a) ocupa uma posição contraditória e estratégica: ao mesmo tempo em que responde às demandas administrativas do sistema de ensino, é também responsável por assegurar o caráter democrático e formativo da escola pública. Essa

¹⁰ A atuação de gestores(as) escolares em contextos de vulnerabilidade social demanda uma liderança que articule ações pedagógicas, administrativas e políticas com foco na promoção da equidade. Ribeiro, Bonamino e Martinic (2020) analisaram experiências em redes municipais de ensino no Ceará e em Marília (SP), nas quais diretores(as) escolares, mesmo diante da escassez de recursos, mobilizaram estratégias de regulação combinando mecanismos de controle e mediação pedagógica. Tais iniciativas favoreceram a implementação de políticas voltadas à justiça educacional, refletindo-se na melhoria dos indicadores de desempenho e na redução de desigualdades.

condição exige uma postura crítica e comprometida com a promoção de uma educação que respeite os direitos humanos, a diversidade e a dignidade de todos os sujeitos.

Ao reconhecer a importância da Educação Física na formação integral dos(as) estudantes e a sua relação com as demais áreas do conhecimento, o(a) diretor(a) escolar fortalece o projeto político-pedagógico da escola como um espaço de vivência da cultura corporal, de reflexão sobre o corpo e de construção de cidadania. Essa valorização se torna ainda mais significativa quando se considera a carência de infraestrutura e de recursos enfrentada pelas escolas públicas brasileiras, realidade que exige uma liderança escolar atenta, proativa e sensível às necessidades da comunidade escolar.

Desse modo, a valorização da função diretiva e a formação continuada de diretores(as) são medidas fundamentais para a qualificação da educação básica, especialmente no que se refere à efetivação de uma Educação Física crítica, inclusiva e comprometida com os princípios da justiça social. A gestão democrática, articulada com as demandas locais e os marcos legais da educação, é um dos principais caminhos para superar os desafios estruturais e promover uma escola pública de qualidade para todos(as).

2.4. Considerações Finais sobre os Pressupostos Teóricos

A partir da análise realizada ao longo deste marco teórico, é possível afirmar que a Educação Física escolar, enquanto componente curricular obrigatório, ocupa um papel central na formação integral dos estudantes, contribuindo não apenas para o desenvolvimento físico e motor, mas também para o fortalecimento de competências cognitivas, afetivas e sociais. A legislação educacional brasileira, representada pela LDB, pela BNCC e pelo CRMG, consolida essa concepção, atribuindo à disciplina a responsabilidade de promover práticas pedagógicas inclusivas, críticas e interdisciplinares.

Contudo, o cumprimento desse papel formativo ainda enfrenta entraves significativos, sobretudo no que diz respeito às condições estruturais e materiais das escolas públicas. A precariedade da infraestrutura física e a escassez de materiais didáticos representam obstáculos concretos à implementação das diretrizes curriculares, especialmente em contextos socialmente vulneráveis, como apontado

pelos estudos de Soares Neto et al. (2013). A ausência de quadras cobertas, vestiários adequados, materiais adaptados e espaços acessíveis compromete não apenas a diversidade das práticas corporais possíveis, mas também a efetivação do direito à educação de qualidade, especialmente para estudantes com deficiência.

Além dos desafios estruturais, a literatura consultada também destaca a importância da atuação dos(as) professores(as) e, de modo especial, dos(as) diretores(as) escolares na superação dessas dificuldades. O(a) gestor(a) escolar emerge como figura-chave na mediação entre as exigências legais e a realidade prática da escola, sendo responsável por articular recursos, promover o desenvolvimento profissional docente e assegurar que a Educação Física esteja plenamente integrada ao projeto político-pedagógico da instituição (PARO, 2010; GOBBI et al., 2020). A liderança democrática, sensível às necessidades da comunidade escolar e comprometida com os princípios de equidade e justiça social, é elemento fundamental para transformar a Educação Física em um espaço de aprendizagem significativo, inclusivo e emancipador.

Nesse sentido, a Educação Física escolar deve ser compreendida como um campo pedagógico que vai além da técnica e do rendimento esportivo, assumindo um papel político, cultural e social na formação dos sujeitos. A partir das contribuições de autores como Soares et al. (1992), Betti (1999), Bracht (2003), Vago (2014), Leucas (2015) reforça-se a necessidade de práticas que valorizem a diversidade, promovam o respeito às diferenças e possibilitem a construção de uma cultura corporal plural e significativa.

Assim, conclui-se que a efetivação de uma Educação Física de qualidade nas escolas públicas requer não apenas o cumprimento das diretrizes legais, mas também investimentos contínuos em infraestrutura, políticas públicas comprometidas com a inclusão, e uma gestão escolar atuante, sensível e tecnicamente preparada. A superação dos desafios identificados neste estudo depende de uma ação conjunta entre professores, gestores, comunidade escolar e poder público, com vistas à construção de uma escola que reconheça e valorize a Educação Física como um direito de todos(as) os(as) estudantes, contribuindo de forma decisiva para o seu desenvolvimento integral e para a democratização da educação.

3. PERCURSO INVESTIGATIVO

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, foi conduzido um estudo exploratório de abordagem descritiva, com o intuito de investigar as condições de infraestrutura física e a disponibilidade de materiais didáticos voltados à prática da Educação Física, sob a perspectiva de professores(as) de Educação Física e diretores(as) escolares da Rede Municipal de Ensino de Santa Luzia/MG.

3.1. Universo e Participantes da Pesquisa

A Rede Municipal de Educação de Santa Luzia/MG conta, ao todo, com 92 professores(as) de Educação Física e 36 diretores(as) escolares. No entanto, apenas 37 professores (as) e 23 diretores(as) responderam ao questionário aplicado nesta pesquisa, compondo a amostra efetivamente analisada.

A escolha desses grupos justifica-se pela necessidade de contemplar tanto a realidade pedagógica vivenciada pelos(as) docentes quanto as decisões administrativas e orçamentárias sob responsabilidade dos(as) diretores(as), que influenciam diretamente as condições estruturais das unidades escolares.

3.2. Materiais e Métodos

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários estruturados, com base na técnica do *survey*¹¹, conforme orientações metodológicas de Thomas, Nelson e Silverman (2012), que destacam a eficácia da abordagem descritiva na identificação de problemas e na proposição de melhorias a partir de dados objetivos.

Os questionários foram elaborados com perguntas fechadas baseadas na escala tipo Likert com quatro alternativas, propositalmente sem ponto neutro, a fim de obter respostas mais precisas e direcionadas. Tal formato é recomendado por Thomas, Nelson e Silverman (2012) por permitir maior amplitude de expressão e confiabilidade nos dados analisados.

As temáticas abordadas nos questionários foram:

- Avaliação da infraestrutura disponível para a prática da Educação Física;
- Disponibilidade e qualidade dos materiais didáticos e esportivos;

¹¹ O *survey* é um tipo de pesquisa descritiva que coleta informações de uma amostra representativa de indivíduos por meio de questionários ou entrevistas, com o objetivo de descrever atitudes, opiniões, comportamentos ou características de uma população.

- Percepções sobre o impacto das condições estruturais e materiais na prática pedagógica;
- Análise da gestão e alocação de recursos para a Educação Física nas escolas.

3.3. Procedimentos de Coleta de Dados

Os questionários foram disponibilizados por meio da plataforma *Google Forms*, o que assegurou maior praticidade, acessibilidade e segurança aos(às) respondentes. Optou-se pela utilização do *Google Forms* em virtude de características que atendem às necessidades deste estudo, tais como: acessibilidade em qualquer horário e local, agilidade na coleta e análise de dados, facilidade de uso, entre outros benefícios. Conforme destacado pela própria plataforma, esse recurso possibilita ao usuário coletar e organizar informações — em grande ou pequena escala — de forma gratuita (GOOGLE, 2017).

Os(as) professores(as) e diretores(as) escolares convidados a participar da investigação receberam uma carta convite contendo informações essenciais sobre o estudo. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cientes de que poderiam desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento ou prejuízo.

A coleta ocorreu em período previamente informado às escolas, com apoio institucional da SMED.

As respostas foram organizadas em planilhas eletrônicas e analisadas com enfoque qualitativo e quantitativo, possibilitando a identificação de padrões, desafios enfrentados e boas práticas adotadas pelas escolas.

3.4. Análise Documental

Complementarmente, foi realizada uma análise documental visando verificar os valores efetivamente investidos em materiais e infraestrutura física para a Educação Física, por cada escola da rede municipal. Essa técnica, conforme Cellard (2008), permite compreender os conteúdos explícitos e os sentidos implícitos dos documentos públicos, considerando o contexto político e institucional em que foram produzidos.

A análise documental contemplou balancetes financeiros, prestações de contas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), relatórios orçamentários, atas dos

Conselhos Escolares, registros de compras e aquisições, bem como documentos internos das unidades escolares, todos devidamente autorizados para consulta pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). A sistematização dos dados foi feita por unidade escolar, permitindo a comparação entre os investimentos realizados e a percepção dos profissionais da educação sobre as condições de trabalho.

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental é fundamental para identificar tendências, omissões e contradições nas ações institucionais. Essa abordagem foi alinhada ao que Gil (2019) define como análise qualitativa de conteúdo documental, a qual visa interpretar os dados a partir de categorias previamente estabelecidas, coerentes com os objetivos do estudo.

3.5. Considerações Metodológicas

A triangulação entre os dados dos questionários e os documentos oficiais permitiu construir um panorama abrangente e fundamentado sobre a realidade da Educação Física escolar no município de Santa Luzia. A abordagem metodológica adotada possibilitou não apenas o diagnóstico das condições estruturais e materiais, mas também a identificação de práticas de gestão, percepções docentes e desafios enfrentados nas escolas.

Os achados contribuem diretamente para subsidiar propostas de políticas públicas e planejamento estratégico da rede, voltados ao fortalecimento da Educação Física como componente essencial do currículo escolar.

4. RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados por meio dos questionários aplicados a professores(as) de Educação Física e diretores(as) escolares da rede municipal de Santa Luzia.

Os questionários foram disponibilizados para todos(as) os(as) 92 professores(as) de Educação Física e todos(as) os(as) 36 diretores(as) escolares, sendo que 37 professores(as) e 23 diretores(as) responderam à pesquisa. Os resultados foram analisados à luz da literatura científica e das diretrizes normativas, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a BNCC (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

A análise dos dados foi estruturada em três eixos: perfil acadêmico e experiência profissional dos participantes, diagnóstico da infraestrutura física e materiais disponíveis e impactos na prática pedagógica e no planejamento das aulas.

4.1. Questionário com professores

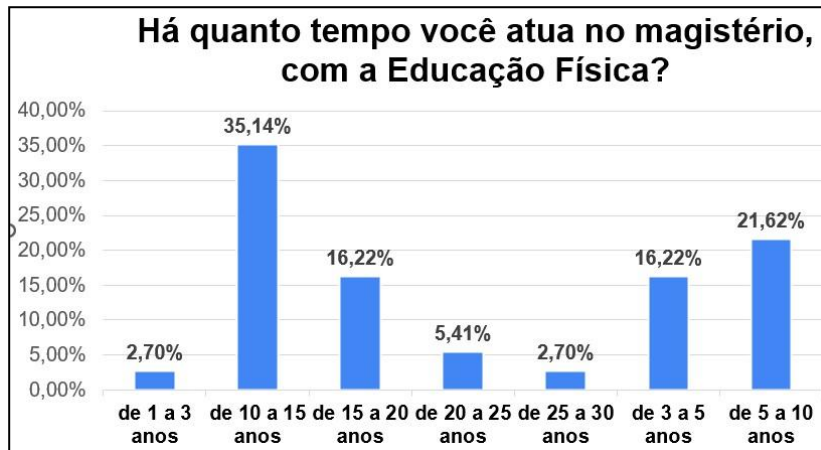
Segundo dados disponíveis no Portal da Transparência do Município de Santa Luzia/MG, a rede municipal conta atualmente com 92 professores(as) de Educação Física em exercício. Para a presente pesquisa, foi aplicado um questionário para compreender a percepção desses profissionais sobre as condições de infraestrutura e a disponibilidade de materiais didáticos nas escolas em que atuam. Do total de docentes, 37 responderam voluntariamente ao instrumento de coleta de dados, representando uma amostra significativa para a análise das condições reais enfrentadas no cotidiano pedagógico da disciplina. A seguir, apresentam-se os principais resultados obtidos a partir das respostas desses(as) profissionais.

4.1.1. Perfil Acadêmico e Experiência Profissional dos(as) Participantes

Os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos(às) professores(as) de Educação Física da rede municipal de Santa Luzia revelam informações relevantes sobre o perfil formativo e profissional da categoria. Observa-se que a maioria dos respondentes atua no magistério com Educação Física há 10 a 15 anos (35,14%), seguido pelos intervalos de 5 a 10 anos (21,62%) e 15 a 20 anos (16,22%), o que evidencia um corpo docente com sólida experiência prática. Essa

vivência acumulada sugere que grande parte dos(as) profissionais já enfrentou diferentes momentos das políticas públicas educacionais, bem como mudanças curriculares, especialmente no campo da Educação Física, o que contribui para uma percepção crítica mais apurada sobre as condições estruturais da rede.

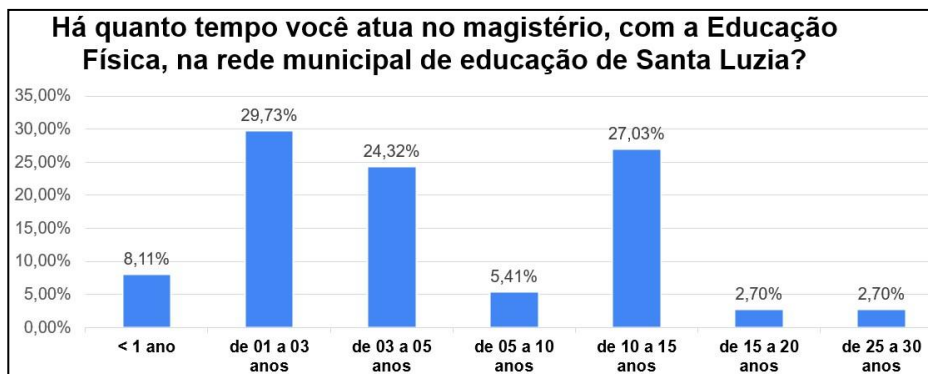
Gráfico 1 – Tempo de atuação na Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

No que diz respeito ao tempo de exercício especificamente na rede municipal de Santa Luzia, destaca-se uma distribuição heterogênea: a maioria dos(as) docentes atua há 1 a 3 anos (29,73%), seguido por 10 a 15 anos (27,03%) e por 3 a 5 anos (24,32%). Essa composição revela a coexistência de profissionais em processo de adaptação à rede e outros já familiarizados com suas dinâmicas institucionais, o que pode influenciar diretamente na forma como percebem e enfrentam os desafios relacionados à infraestrutura e aos materiais didáticos.

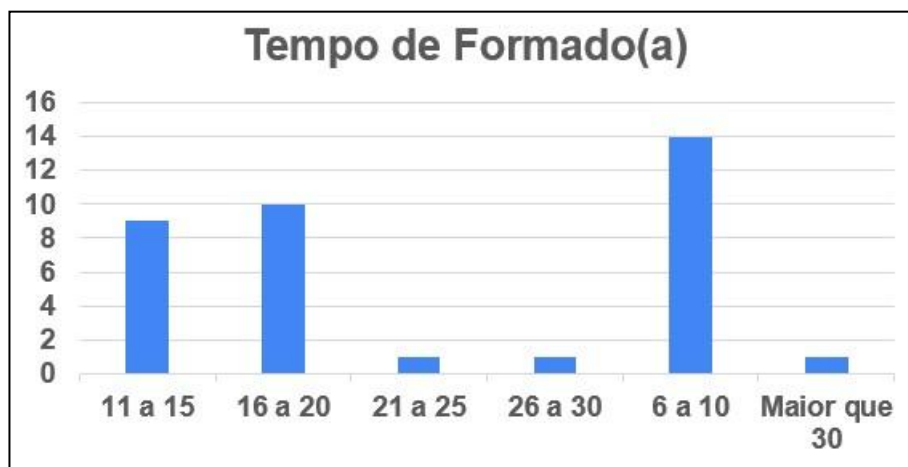
Gráfico 2 – Tempo de atuação na rede municipal de Santa Luzia



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Outro dado expressivo refere-se ao tempo de formação dos(as) participantes: a maioria possui entre 6 e 10 anos de graduação, seguido pelos intervalos de 16 a 20 anos e 11 a 15 anos. Essa variedade temporal sugere uma riqueza metodológica e uma diversidade de experiências no campo da Educação Física, embora também traga consigo o desafio permanente da atualização profissional. Tal exigência está prevista no art. 61 da LDB (Lei nº 9.394/1996), que estabelece a formação continuada como elemento indispensável à valorização e ao desempenho qualificado dos profissionais da educação.

Gráfico 3 – Tempo de formação na graduação em Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

De forma complementar, os dados mostram que 97,3% dos(as) professores(as) de Educação Física da rede possuem algum tipo de pós-graduação, o que evidencia um elevado nível de qualificação acadêmica. Esse cenário positivo demonstra que os docentes buscam aprimoramento constante, em consonância com a LDB (art. 61) e com a Meta 15 do PNE, que propõe como meta estratégica a formação continuada de todos os professores da educação básica. Além disso, o próprio município de Santa Luzia incentiva esse processo por meio do Estatuto do Magistério (Lei Municipal nº 2.819/2008), que prevê o aprimoramento como critério

para a progressão na carreira e garante vantagens remuneratórias vinculadas à titulação¹².

Gráfico 4 – Nível de formação acadêmica: pós-graduação



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A composição do corpo docente da Educação Física na rede municipal de Santa Luzia reflete uma diversidade de tempos de serviço, com profissionais em diferentes estágios de carreira. Essa variedade representa uma potencial riqueza formativa para a rede, mas também evidencia a existência de desafios distintos. Enquanto alguns professores já consolidaram sua prática diante das limitações estruturais das escolas, outros

continuam em processo de adaptação à realidade local. A maioria atua diretamente nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o que demanda uma infraestrutura que contemple tanto a ludicidade da infância quanto as exigências da pré-adolescência.

Nesse contexto, Tardif (2013) alerta que a experiência docente, embora valiosa, não se sustenta isoladamente. A eficácia das práticas pedagógicas está profundamente vinculada às condições concretas de trabalho. Portanto, mesmo professores(as) experientes podem enfrentar obstáculos no planejamento e na execução de aulas de qualidade quando não dispõem de infraestrutura mínima e recursos didáticos adequados.

¹² A Lei Municipal nº 2.819/2008, que institui o Estatuto e o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação de Santa Luzia/MG, estabelece, em seus artigos 94 e 95, que a qualificação profissional deve ser incentivada por meio de cursos de atualização, especialização, mestrado e doutorado, reconhecendo-os como formas de aprimoramento para progressão na carreira. O artigo 154 ainda assegura vantagens pecuniárias aos profissionais com essas titulações, como adicionais de 10%, 15% e 20% sobre o vencimento-base, respectivamente, para os níveis de especialização, mestrado e doutorado.

4.1.2. Importância da Infraestrutura para as Aulas de Educação Física

A percepção dos(as) professores(as) da rede municipal de Santa Luzia evidencia a centralidade da infraestrutura física na qualidade das aulas de Educação Física. Os dados coletados apontam que 81,08% dos(as) docentes consideram muito importante a existência de uma área ampla para a realização das atividades corporais, se somar aqueles que colocam importante somamos 91,89% o que reforça a compreensão de que o espaço físico adequado é um dos pilares para a prática pedagógica significativa na disciplina. Essa perspectiva dialoga com Daolio (2004) e Bracht (2005), que defendem o corpo em movimento como expressão

Gráfico 5 – Importância de área ampla para atividades físicas

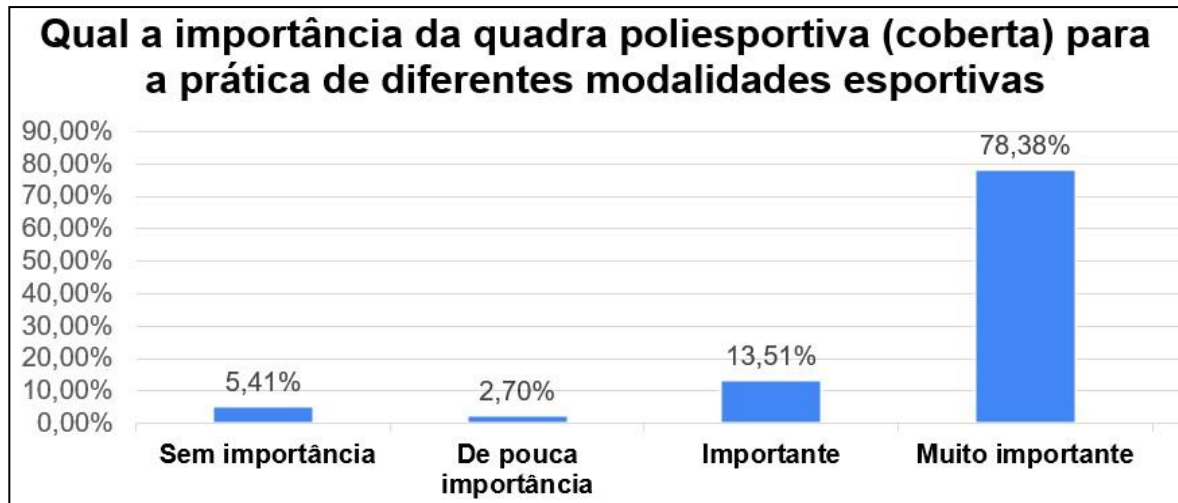


Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

pedagógica que requer espaço apropriado para sua plena manifestação.

No mesmo sentido, 78,38% dos(as) respondentes destacaram a quadra poliesportiva coberta como um elemento essencial. Essa estrutura viabiliza a continuidade das aulas em condições climáticas adversas, garantindo segurança e diversidade de práticas corporais. A falta dessa infraestrutura compromete o currículo e pode restringir o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, como já advertia Castellani Filho (1999).

Gráfico 6 – Importância da quadra coberta



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Em relação às práticas rítmicas e expressivas (dança, ginástica e lutas), houve distribuição equilibrada entre as respostas “importante” (43,24%) e “muito importante” (48,65%). Essa valorização sinaliza a ampliação do entendimento sobre os conteúdos da Educação Física escolar, em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017), que reconhece a diversidade das manifestações corporais como fundamentais para a formação integral do(a) aluno(a).

Gráfico 7 – Importância de espaços para práticas rítmicas e expressivas

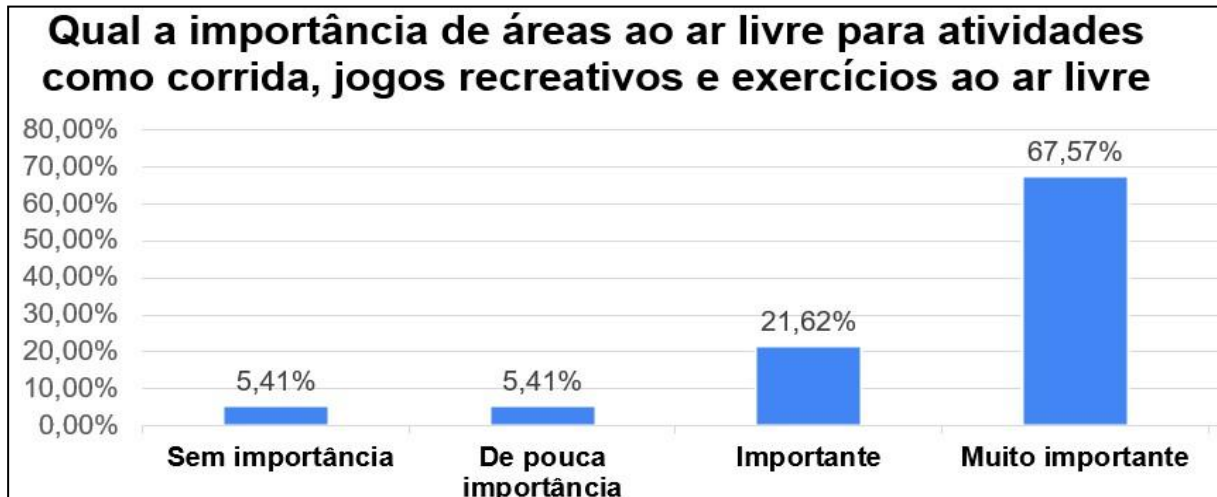


Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

As áreas ao ar livre também foram valorizadas, com 67,57% dos(as) docentes atribuindo-lhes grande importância. Ambientes externos favorecem experiências

diversificadas com a natureza, promovendo vivências motoras, afetivas e sociais alinhadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997).

Gráfico 8 – Importância de áreas ao ar livre

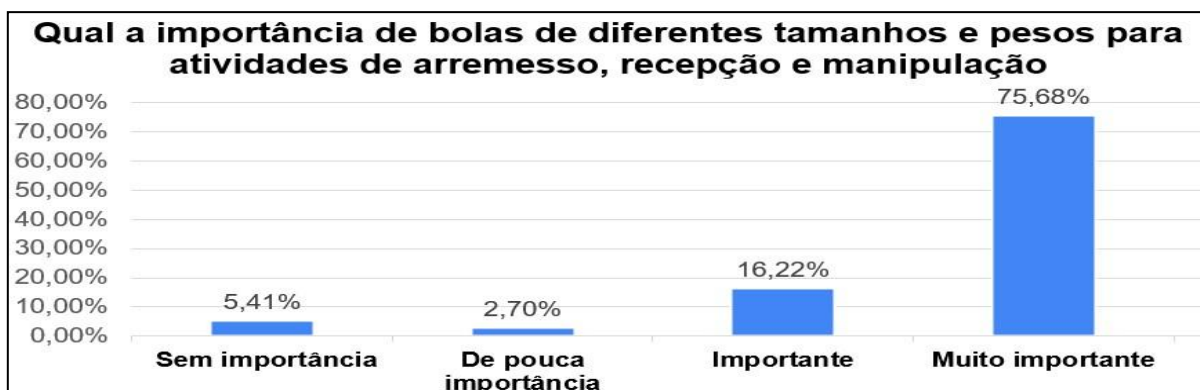


Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

4.1.3. Importância de Materiais Didáticos Específicos

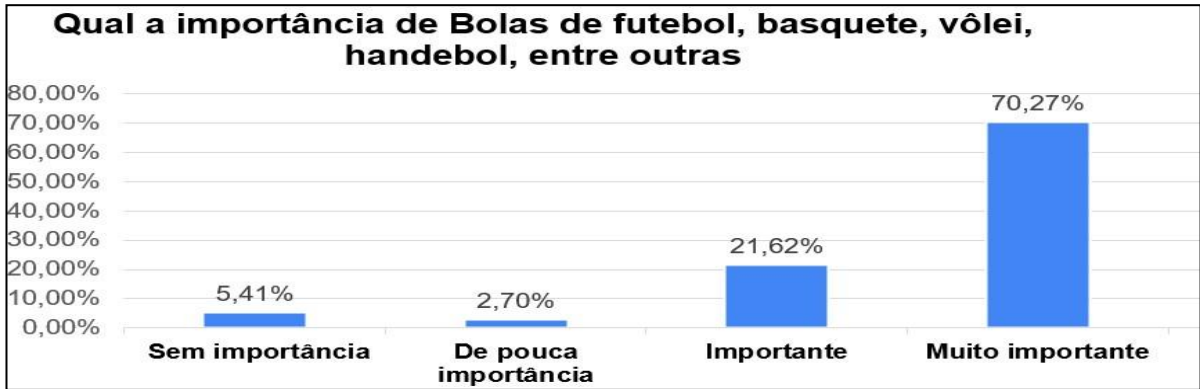
A disponibilidade de materiais pedagógicos é considerada essencial para a prática docente. Entre os recursos mais valorizados, as bolas de diferentes tamanhos e pesos foram apontadas como muito importantes por 75,68% dos(as) professores(as), por facilitarem a adaptação às necessidades motoras dos(as) alunos(as), conforme apontam Darido e Rangel (2005).

Gráfico 9 – Importância das bolas variadas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 10 – Importância das bolas por modalidade



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

De forma complementar, as bolas de modalidades específicas (como futebol, basquete e vôlei) receberam destaque de 70,27% dos(as) docentes. Essa diversidade favorece a abordagem de conteúdos curriculares e amplia o repertório motor e cultural dos estudantes.

Cones (67,57%) e cordas (64,86%) também se destacam por sua versatilidade pedagógica, utilizados em circuitos, marcações e atividades lúdicas que estimulam a criatividade, organização espacial e desenvolvimento motor global.

Gráfico 14 – Importância dos cones



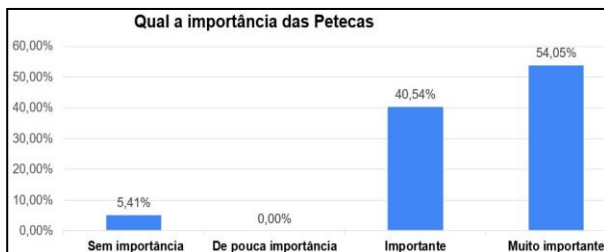
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 14 – Importância das cordas



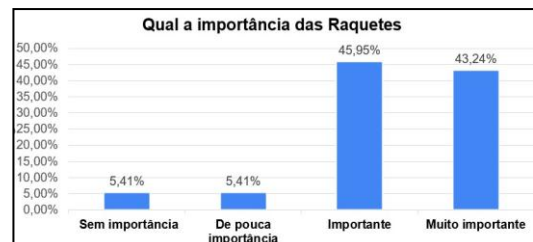
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 14 – Importância das petecas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 14 – Importância das raquetes

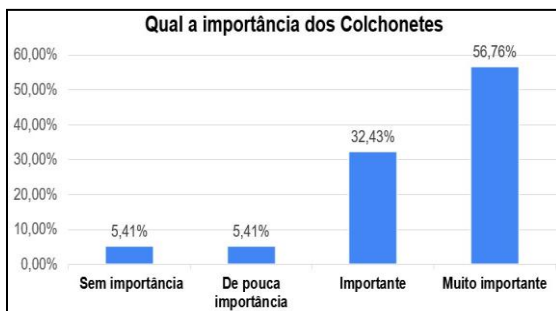


Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Quanto às raquetes, houve equilíbrio entre os que as consideram “importantes” (45,95%) e “muito importantes” (43,24%), refletindo a valorização de práticas pouco exploradas nas escolas, mas fundamentais para a diversificação curricular. As petecas, por sua vez, foram classificadas como muito importantes por 54,05% dos(as) docentes, sendo reconhecidas não só como instrumento motor, mas também como manifestação da cultura corporal brasileira.

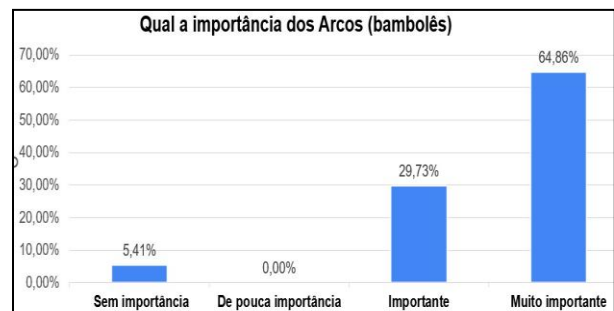
Colchonetes foram considerados muito importantes por 56,76% e importantes por 32,43% dos(as) respondentes. Tais recursos são essenciais para atividades de

Gráfico 16 – Importância dos colchonetes



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 16 – Importância dos arcos/bambolês



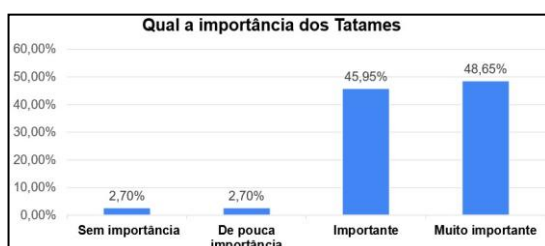
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

solo como alongamentos e ginástica, promovendo conforto e segurança, em consonância com a BNCC (2017).

Arcos ou bambolês receberam 64,86% de respostas como muito importantes, sendo materiais amplamente utilizados para coordenação, ritmo e criatividade, conforme as abordagens lúdicas destacadas por Freire (2003).

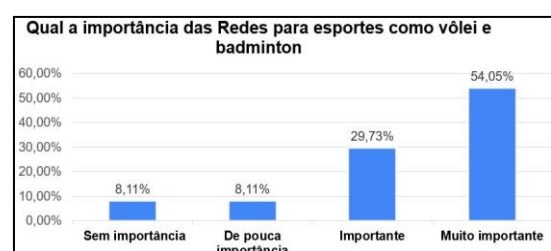
Tatames e redes esportivas também foram valorizados por sua relação com práticas corporais específicas, como lutas e esportes com rede. Os tatames foram classificados como muito importantes por 48,65% e importantes por 45,95%, destacados por Soares et al. (1992) como facilitadores do cuidado com o corpo em movimento.

Gráfico 18 – Importância dos tatames



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 18 – Importância das redes

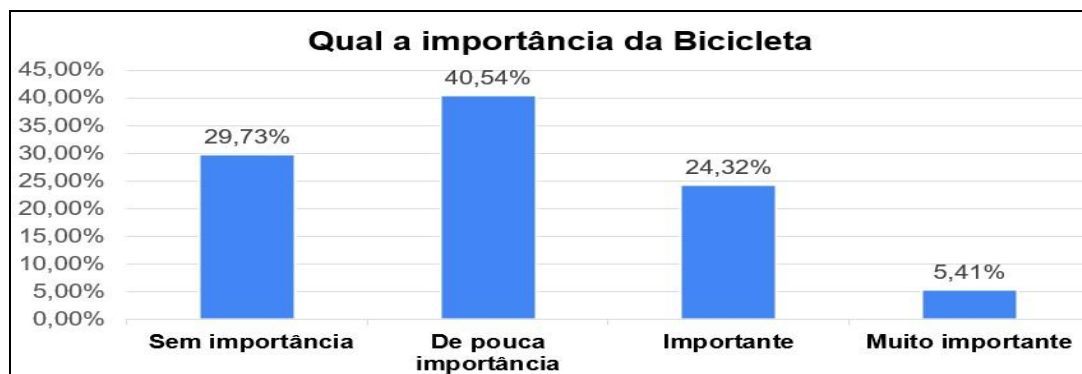


Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

4.1.4. Materiais com Menor Valorização nas Respostas

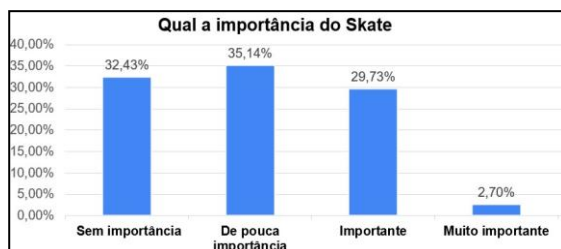
Alguns materiais, apesar de seu potencial pedagógico, foram menos valorizados pelos docentes. A bicicleta, por exemplo, foi considerada de pouca importância por 40,54% e sem importância por 29,73% dos(as) professores(as), o que pode estar relacionado à ausência de espaços adequados e à tradição reduzida de seu uso nas aulas escolares.

Gráfico 21 – Valorização da bicicleta



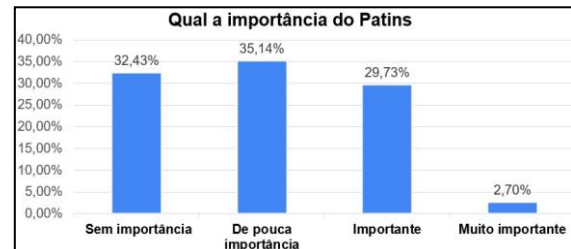
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 21 – Valorização do skate



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 21 – Valorização dos patins



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

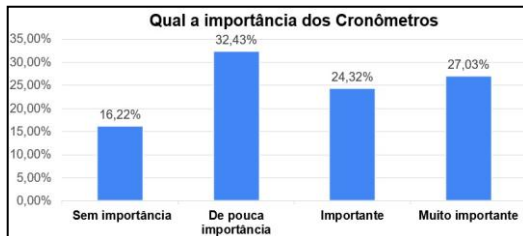
O mesmo padrão se repetiu com o skate e os patins, considerados sem ou de pouca importância por mais de 65% dos respondentes. Tais resultados indicam limitações estruturais e pedagógicas para sua inserção, além do receio de acidentes, o que reforça a necessidade de formação continuada e investimentos específicos.

4.1.5. Tecnologias e Recursos de Apoio Didático

Entre os recursos tecnológicos, cronômetros foram considerados muito importantes por apenas 27,03%, enquanto equipamentos de som receberam

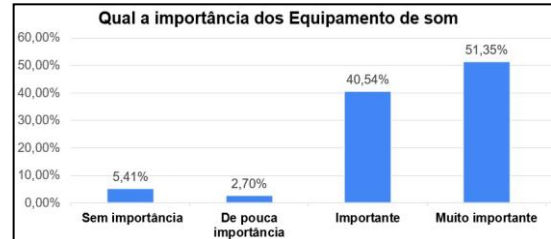
destaque de 51,35%, dada sua relevância em aulas de dança, ginástica e recreação, conforme previsto na BNCC.

Gráfico 24 – Importância dos cronômetros



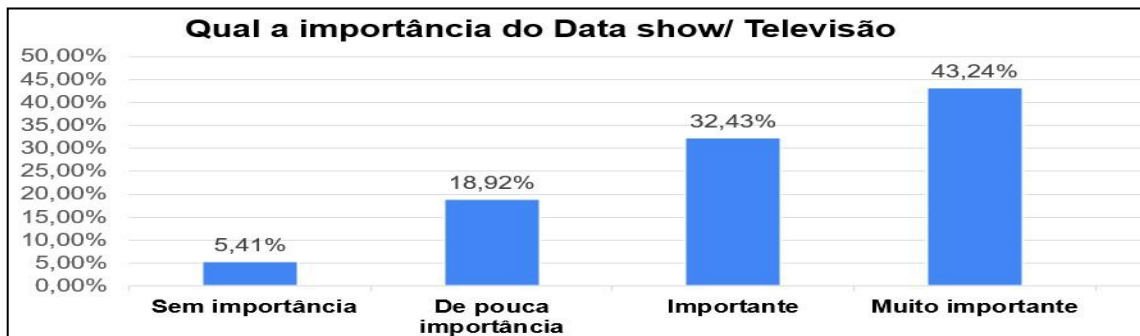
Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 24 – Importância dos equipamentos de som



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 24 – Importância dos recursos audiovisuais



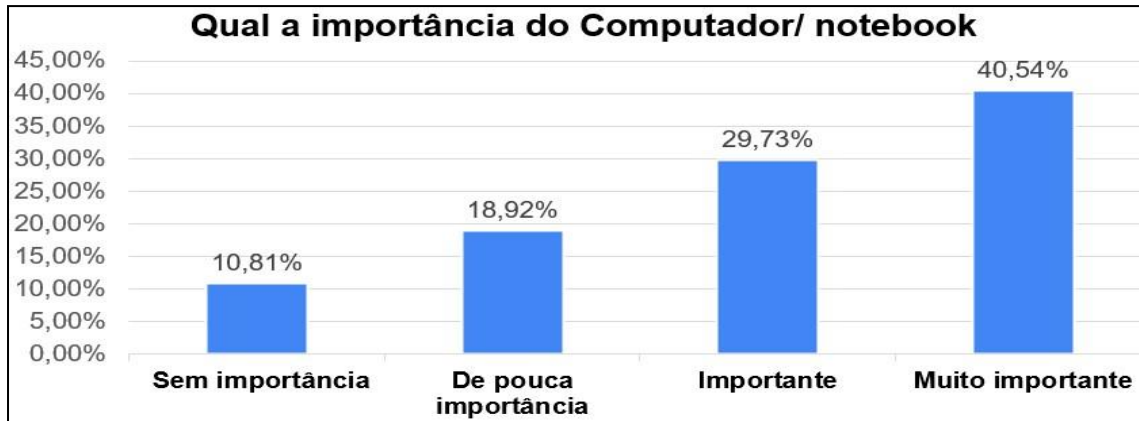
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Recursos audiovisuais, como data show e televisão, foram valorizados por 43,24% como muito importantes, contribuindo para a interdisciplinaridade e contextualização das aulas, como aponta Darido (2012).

4.1.6. Recursos Complementares

Computadores e notebooks foram considerados muito importantes por 40,54% dos(as) docentes, indicando a relevância das tecnologias digitais no planejamento e registro pedagógico, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013)

Gráfico 25 – Importância dos computadores/notebooks



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

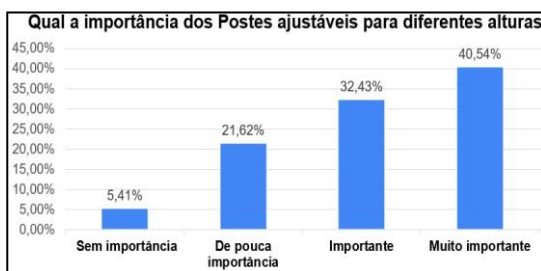
Postes ajustáveis, playgrounds e espaços lúdicos também foram valorizados por sua função pedagógica e adaptabilidade às diferentes faixas etárias, reforçando os princípios da equidade e da ludicidade no ensino (KISHIMOTO, 2011; BROUGÈRE, 1998).

Gráfico 28 – Importância dos espaços lúdicos



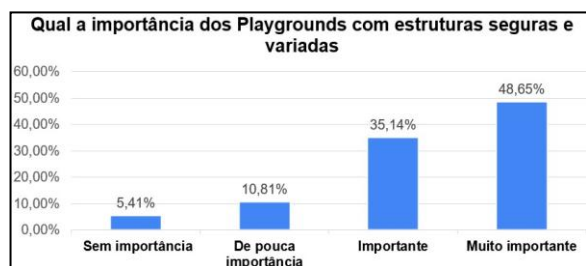
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 28 – Importância dos playgrounds



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

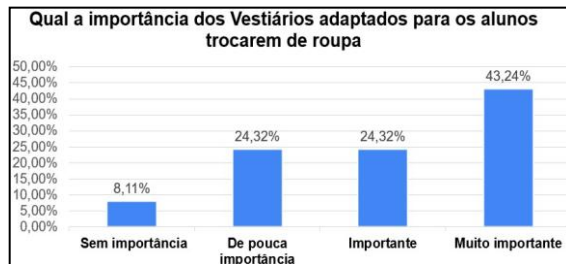
Gráfico 28 – Importância dos postes ajustáveis



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

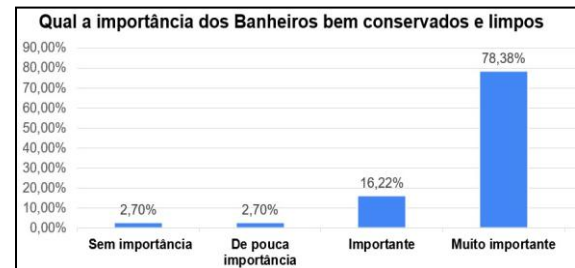
A existência de vestiários adequados (43,24%) e banheiros limpos e bem conservados (78,38%) foi amplamente reconhecida como essencial. A ausência desses espaços compromete a dignidade, o bem-estar e a participação dos(as) estudantes, especialmente em aulas práticas mais intensas (DARIDO, 2004).

Gráfico 30 – Importância dos vestiários



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 30 – Importância dos banheiros bem conservados



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

4.1.7. Influência da Infraestrutura e da Materialidade na Metodologia e Avaliação

A infraestrutura física e a disponibilidade de materiais didáticos são elementos centrais na prática pedagógica da Educação Física escolar. Os dados levantados revelam que 91,89% dos(as) professores(as) entrevistados(as) reconhecem que esses fatores influenciam diretamente sua metodologia de ensino, como mostra o Gráfico 31. Esse resultado corrobora os apontamentos de Darido (2012) e Tardif

Gráfico 31 – Influência da infraestrutura e materialidade na metodologia

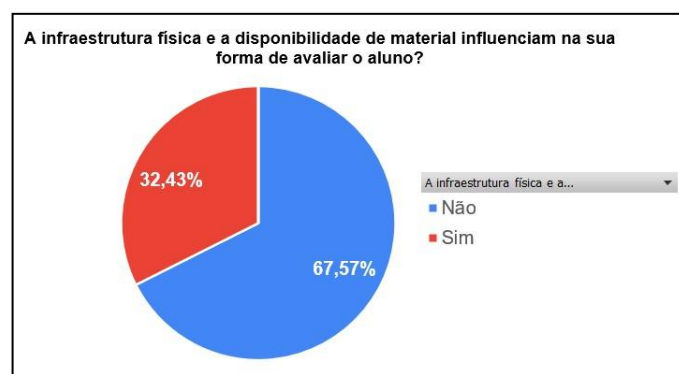


Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

(2013), que associam as condições objetivas da escola — como espaço, equipamentos e recursos — à adoção de práticas pedagógicas mais ativas e significativas. A ausência desses elementos, por sua vez, tende a limitar a ação docente, forçando a adoção de estratégias mais expositivas e pouco dinâmicas.

Além do impacto na metodologia, 67,57% dos(as) professores(as) afirmaram que a infraestrutura também influencia sua forma de avaliar os estudantes, como apresentado no Gráfico 32. Isso evidencia que os instrumentos e critérios avaliativos também são condicionados pelas possibilidades físicas e materiais oferecidas pelas unidades escolares, o que pode comprometer a fidedignidade dos resultados e o alcance das competências previstas nos currículos, como o CRMG (MINAS GERAIS, 2019).

Gráfico 32 – Influência da infraestrutura e materialidade na avaliação



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

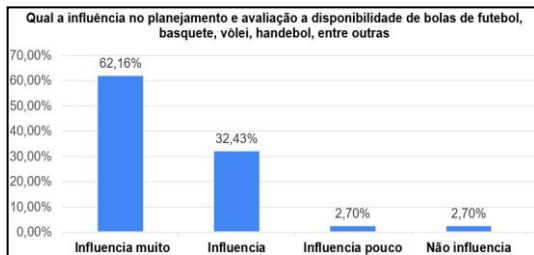
4.1.8. Impacto da Disponibilidade de Materiais no Planejamento

A análise dos gráficos a seguir evidencia o impacto concreto que a presença ou ausência de materiais pedagógicos exerce sobre o planejamento das aulas:

- 64,86% dos(as) docentes afirmaram que a disponibilidade de cones, cordas, colchonetes, raquetes, petecas, tatames e arcos influencia muito seu planejamento, e 32,43% apontaram influência moderada (Gráfico 33).
- Em relação às bolas específicas (futebol, basquete, vôlei, etc.), 62,16% consideram que influenciam muito, e 32,43% que influenciam (Gráfico 34).
- Já as bolas de diferentes tamanhos e pesos para atividades de manipulação, recepção e arremesso foram reconhecidas como altamente influentes por 70,27% dos(as) professores(as) (Gráfico 35).

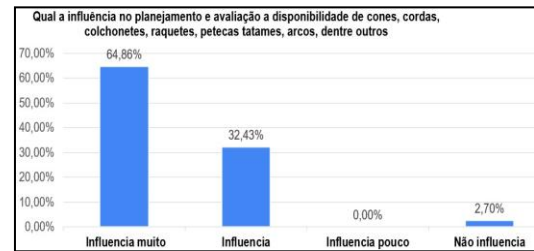
Esses dados reforçam o que afirmam Garcia, Prearo e Romeiro (2016), ao destacarem que a ausência de recursos adequados compromete o engajamento, a motivação e o desempenho dos alunos, além de afetar negativamente a criatividade e a satisfação dos(as) professores(as) em suas práticas docentes.

Gráfico 34 – Influência das bolas específicas



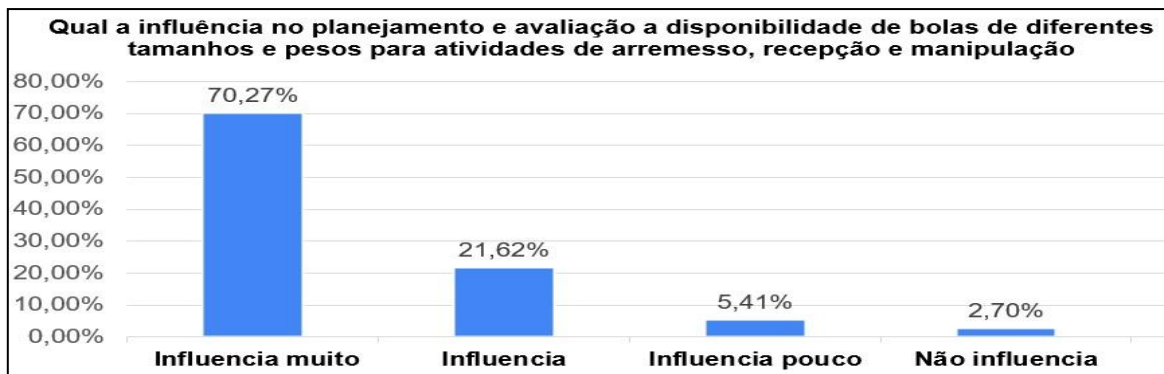
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 34 – Influência dos materiais diversos



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 35 – Influência das bolas variadas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

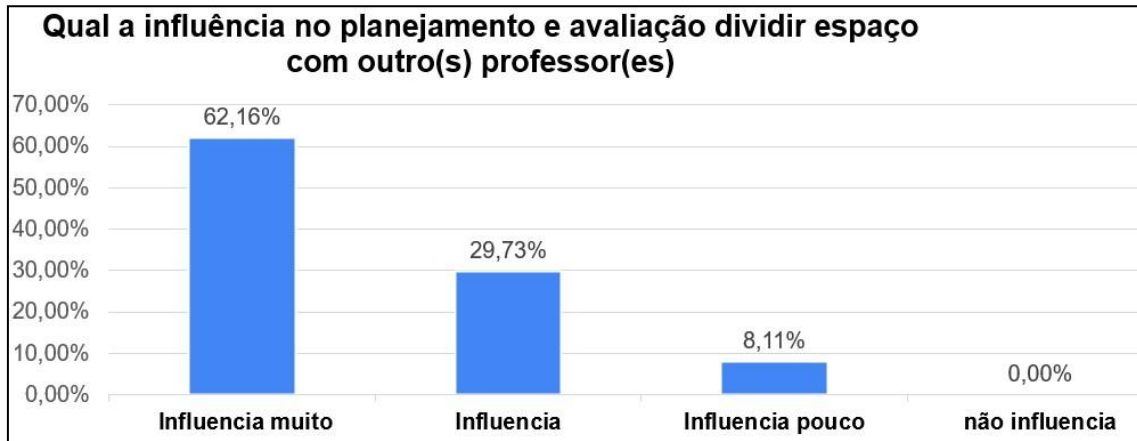
4.1.9. Infraestrutura Física e Conflito de Espaço

A disputa por espaço físico é outro fator que impacta diretamente o planejamento e a avaliação das aulas de Educação Física. Como evidencia o Gráfico 36, 62,16% dos docentes indicaram que dividir o espaço com outro(s) professor(es) influencia muito suas decisões pedagógicas, e 29,73% apontaram influência moderada. O compartilhamento de espaços como quadras ou áreas externas limita a variedade de atividades propostas e pode gerar conflitos de organização e gestão do tempo.

Sobre a disponibilidade de quadras, 75,68% afirmaram que influencia muito, e 18,92% que influencia de forma significativa o planejamento e a avaliação (Gráfico 37). Já a disponibilidade de áreas amplas foi considerada de grande influência por 67,57% dos(as) docentes (Gráfico 38). Esses dados reforçam os apontamentos de Betti (1999) e Bracht (2003), que reconhecem os espaços físicos como elementos

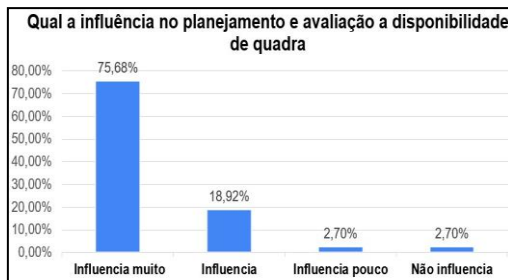
indispensáveis para a realização de práticas corporais significativas e para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do corpo na escola.

Gráfico 38 – Influência da divisão de espaço com outros professores



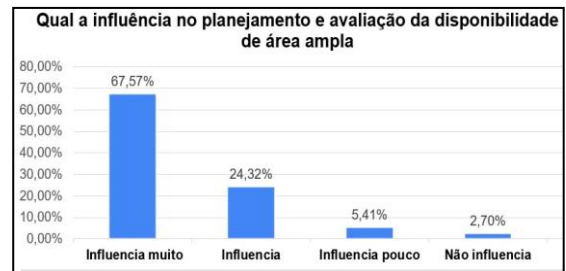
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 38 – Influência da disponibilidade de quadra



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 38 – Influência da disponibilidade de área ampla



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

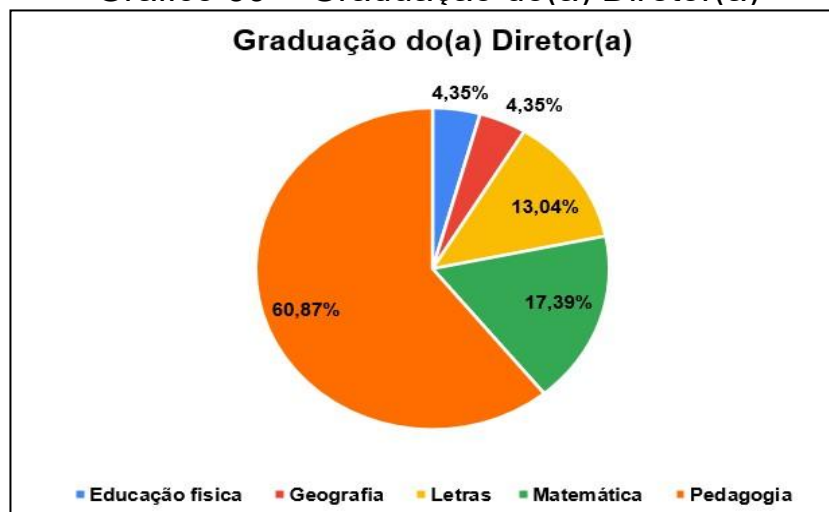
4.2. Questionário com Diretores: Percepções da Gestão Escolar

Dando continuidade à análise dos dados, esta subseção contempla as percepções dos(as) diretores(as) das unidades escolares da rede municipal de Santa Luzia/MG acerca das condições estruturais, materiais e investimentos voltados para as aulas de Educação Física. As informações, obtidas por meio de questionário estruturado, contribuem para compreender os entraves e possibilidades sob a ótica da gestão escolar.

4.2.1. Perfil da Gestão Escolar

A análise do perfil dos(as) gestores(as) escolares é fundamental para contextualizar suas respostas. O Gráfico 39 mostra que a maioria possui graduação em Pedagogia (60,87%), seguida por Matemática (17,39%), Letras (13,04%), Geografia (4,35%) e Educação Física (4,35%). A formação inicial influencia diretamente a percepção sobre a relevância da Educação Física no currículo escolar e sobre a necessidade de infraestrutura adequada.

Gráfico 39 – Graduação do(a) Diretor(a)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O tempo de formação também é um dado relevante. Como mostra o Gráfico 40, 26,09% estão formados há 11 a 15 anos, outros 26,09% há 6 a 10 anos, enquanto 17,39% atuam há 1 a 5 anos ou entre 16 a 20 anos, demonstrando diversidade de experiências formativas.

Gráfico 40 – Tempo de Formado do(a) Diretor(a)

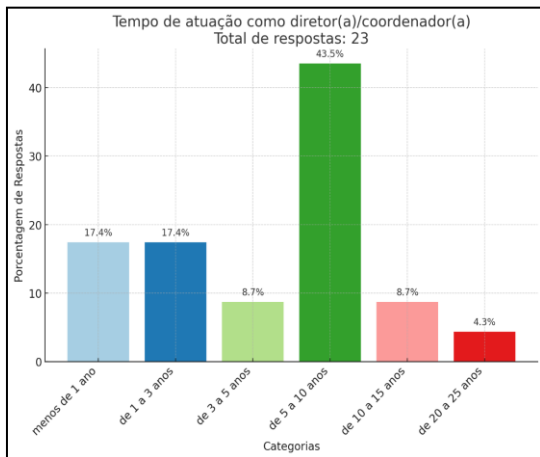


Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Quanto ao tempo de atuação como gestor(a), o Gráfico 41 indica que 43,5% atuam de 5 a 10 anos, enquanto 17,4% exercem a função há menos de 1 ano ou entre 1 e 3 anos. Esse dado revela que boa parte dos(as) diretores(as) possui experiência consolidada na função de gestão escolar.

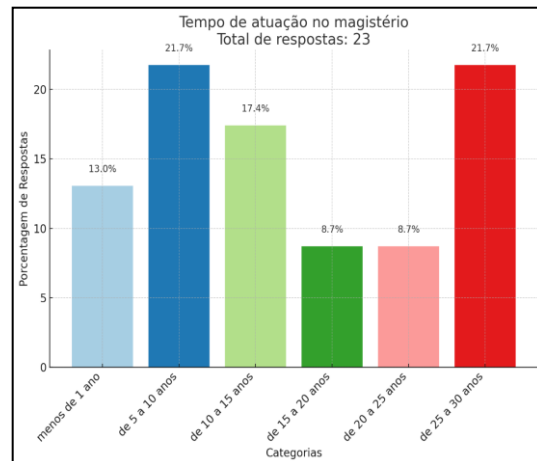
No que se refere ao tempo de atuação no magistério, os dados do Gráfico 42 demonstram equilíbrio entre os diversos intervalos, com destaque para os grupos de 5 a 10 anos (21,7%) e 25 a 30 anos (21,7%), indicando uma trajetória profissional extensa e significativa entre os(as) respondentes.

Gráfico 42 – Tempo de atuação como diretor(a)/coordenador(a)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 42 – Tempo de atuação no magistério



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

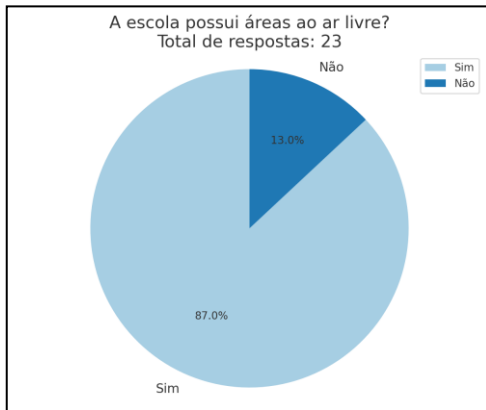
4.2.2. Existência e Qualidade dos Espaços ao Ar Livre

O Gráfico 43 mostra que 87% das escolas contam com áreas ao ar livre, enquanto 13% não possuem tais espaços. A predominância de áreas externas é positiva, considerando sua importância para o desenvolvimento motor, social e afetivo dos(as) estudantes, como destacam Darido e Rangel (2005).

Contudo, o Gráfico 44 evidencia que a qualidade desses espaços ainda exige atenção: 43,5% classificam como “regulares”, 30,4% como “boas” e apenas 17,4% como “muito boas”. A presença de 4,3% que consideram os espaços “precarizados” reforça a urgência de investimentos em infraestrutura para garantir segurança e qualidade nas práticas pedagógicas. Ressalta-se que esses espaços referem-se a ambientes diferentes das quadras poliesportivas, como pátios, áreas abertas e

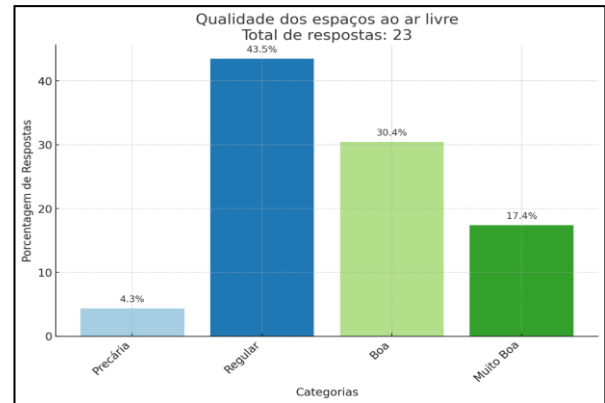
salões multiuso, frequentemente utilizados de forma adaptada para as aulas de Educação Física.

Gráfico 44 – A escola possui áreas ao ar livre



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 44 – Qualidade dos espaços ao ar livre



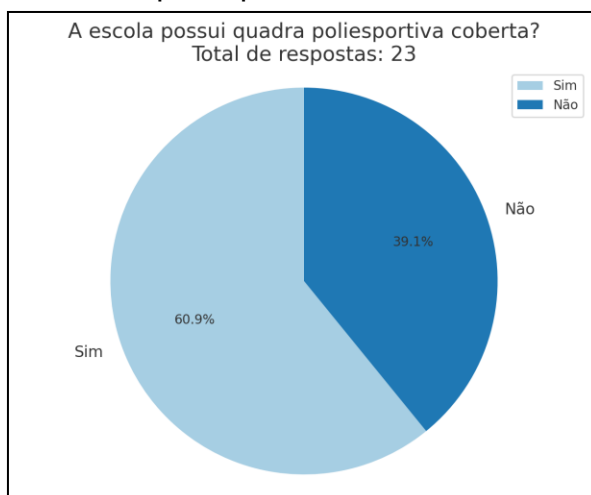
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

4.2.3. Presença de Quadras e Espaços Específicos

O Gráfico 45 revela que 60,9% das escolas possuem quadra poliesportiva coberta, enquanto 39,1% não contam com essa estrutura. A ausência de quadras compromete a continuidade das aulas, especialmente em dias chuvosos ou muito quentes, impactando diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

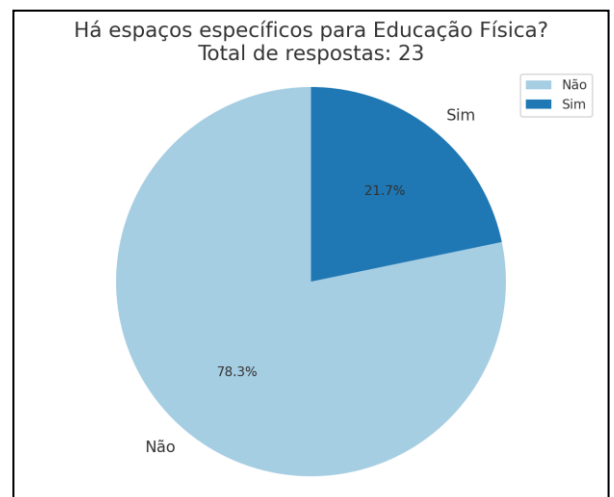
Já o Gráfico 46 indica que 78,3% das unidades escolares não possuem espaços específicos para Educação Física, enquanto apenas 21,7% afirmam dispor

Gráfico 46 – A escola possui quadra poliesportiva coberta



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 46 – Há espaços específicos para a Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

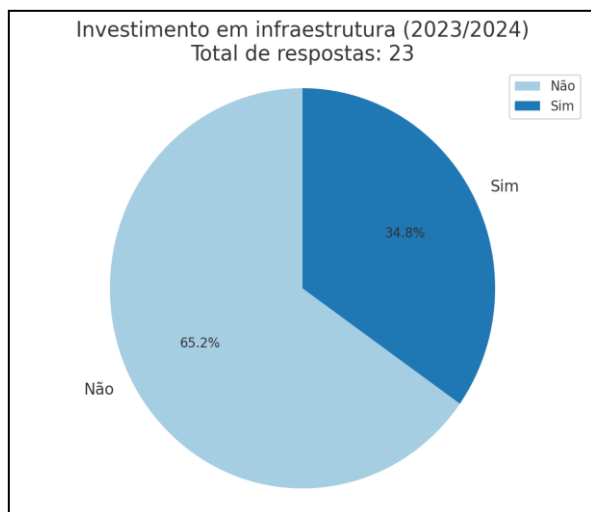
de locais dedicados. Essa ausência pode limitar a aplicação de metodologias ativas e diversificadas, comprometendo a efetividade do componente curricular, conforme alerta Betti (1999).

4.2.4. Investimentos em Infraestrutura e Materiais

Os investimentos no biênio 2023/2024 foram analisados no Gráfico 47, que mostra que 65,2% dos(as) diretores(as) não observaram investimentos em infraestrutura, enquanto 34,8% confirmaram melhorias. Isso corrobora a análise de Betti (2012), que denuncia o histórico descaso com os espaços destinados à Educação Física.

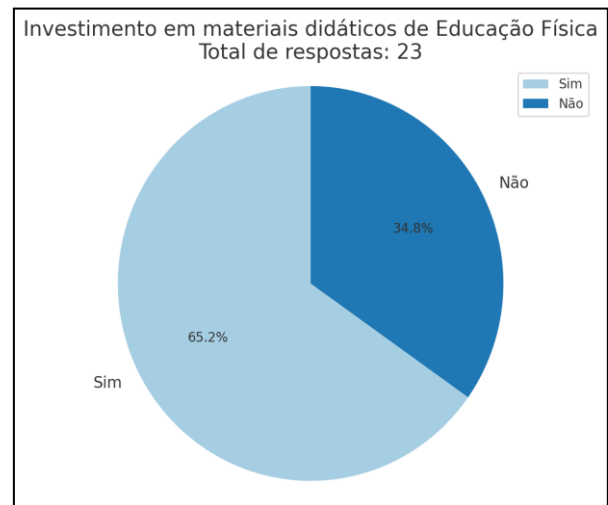
Por outro lado, o Gráfico 48 mostra que 65,2% das escolas receberam investimentos em materiais didáticos, o que pode representar um avanço para as práticas pedagógicas, desde que esses materiais sejam suficientes, seguros e estejam em boas condições.

Gráfico 48 – Investimento em infraestrutura (2023/2024)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir de dados da SMED/Prefeitura de Santa Luzia.

Gráfico 48 – Investimento em materiais didáticos de Educação Física



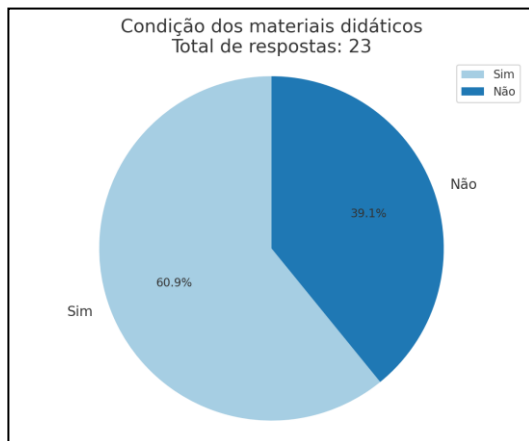
Fonte: Elaborado pelo autor (2025), a partir de dados da SMED/Prefeitura de Santa Luzia.

4.2.5. Condição, Conservação e Variedade dos Materiais

O Gráfico 49 aponta que 60,9% dos(as) diretores(as) consideram os materiais didáticos em boas condições, enquanto 39,1% relatam que os recursos não estão em bom estado. Isso reforça a importância de reposição periódica, como defendido por Marques e Gaya (2009).

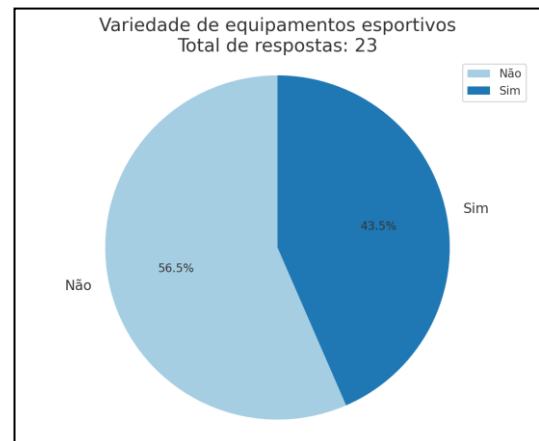
Sobre a variedade de equipamentos esportivos, o Gráfico 50 indica que 56,5% das escolas não contam com diversidade suficiente, enquanto 43,5% afirmam que há variedade. Essa limitação impacta diretamente a pluralidade de conteúdos abordados nas aulas

Gráfico 50 – Condição dos materiais didáticos



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 50 – Variedade de equipamentos esportivos



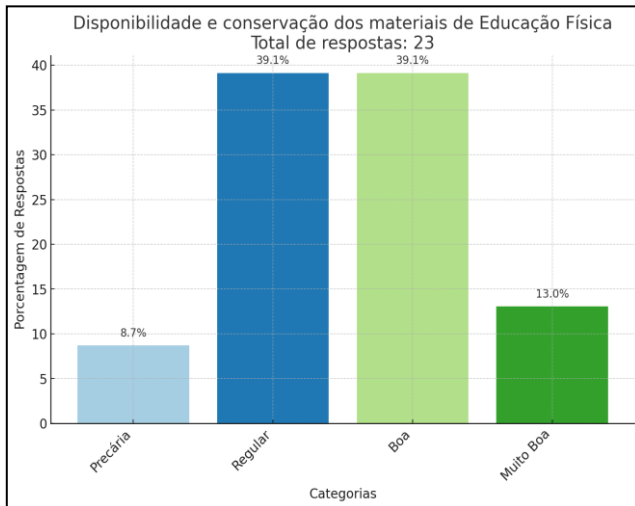
Fonte: Elaborado pelo autor

No Gráfico 51, observa-se que 39,1% dos materiais são avaliados como “bons”, 39,1% como “regulares”, 13% como “muito bons” e 8,7% como “precários”. A classificação predominantemente mediana indica a necessidade de melhorias constantes para atender às demandas da prática pedagógica.

4.2.6. Recursos Tecnológicos

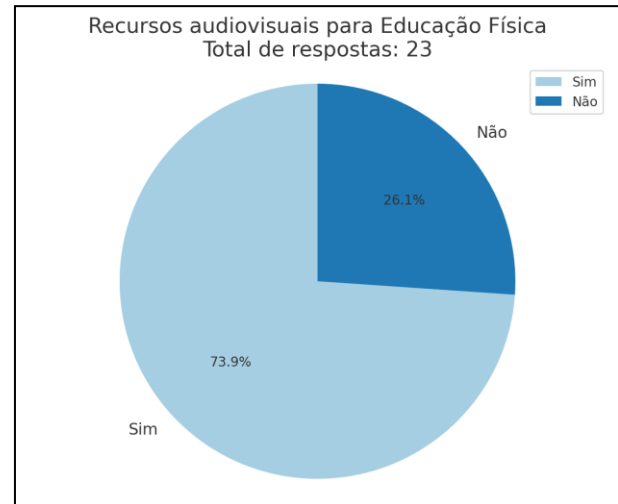
Por fim, o Gráfico 52 aponta que 73,9% dos(as) gestores(as) afirmam que suas escolas possuem recursos audiovisuais, como projetores e caixas de som, o que favorece práticas interdisciplinares e o uso de tecnologias no ensino da Educação Física.

Gráfico 52 – Disponibilidade e conservação dos materiais



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Gráfico 52 – Recursos audiovisuais para Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

4.3. Valor investido em material didático para educação física e em infraestrutura de áreas afeitas à educação física

A presente seção tem como objetivo apresentar uma análise descritiva e interpretativa dos valores recebidos e executados pelas escolas municipais de Santa Luzia nos exercícios financeiros de 2023 e 2024, com ênfase nos investimentos direcionados à disciplina de Educação Física. As informações, fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), foram sistematizadas em três tabelas organizadas por unidade escolar, indicando os repasses oriundos de recursos federais — especialmente do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) — e municipais, bem como os valores efetivamente aplicados em materiais e/ou na melhoria da infraestrutura voltada à prática pedagógica da Educação Física.

Com o intuito de facilitar a organização, a leitura e a análise dos dados, optou-se por agrupar as escolas participantes em conjuntos de até 12 unidades por tabela. Essa estratégia favoreceu a clareza na apresentação das informações, permitindo a realização de comentários mais detalhados sobre cada grupo de escolas e possibilitando a identificação de padrões, discrepâncias e especificidades no que se refere à infraestrutura escolar e à disponibilização de materiais para o desenvolvimento das aulas de Educação Física.

Esse levantamento se insere no escopo da análise documental, integrada aos dados obtidos por meio de questionários com professores(as) e diretores(as), o que permite observar com mais clareza os padrões de investimento e possíveis discrepâncias entre escolas da mesma rede, revelando assim as diferentes estratégias de gestão e priorização da disciplina em cada unidade.

As Tabelas 1, 2 e 3 reúnem a análise descritiva e interpretativa referente ao exercício financeiro de 2023, contemplando os valores recebidos e executados pelas escolas municipais de Santa Luzia, com ênfase nos aportes destinados à Educação Física escolar. Os dados, igualmente fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), foram organizados por unidade escolar e contemplam tanto os repasses federais — com destaque para o PDDE — quanto os recursos municipais, evidenciando os montantes efetivamente investidos em materiais pedagógicos e na melhoria da infraestrutura da disciplina.

Tabela 1 - Valor recebido no ano de 2023 pelas escolas municipal e valor investido em educação física

ESCOLA	VALOR TOTAL RECEBIDO NO ANO - VERBA FEDERAL E MUNICIPAL	INVESTIMENTO EM MATERIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	INVESTIMENTO EM INFRAESTRUTURA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA	TOTAL INVESTIDO EM EDUCAÇÃO FÍSICA (CUSTEIO E CAPITAL)	PERCENTAGEM DO VALOR GASTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AO VALOR RECEBIDO NO ANO
01	R\$ 70.870,40				0,00%
02	R\$ 75.183,37	R\$ 5.021,10		R\$ 5.021,10	6,68%
03	R\$ 45.686,04				0,00%
04	R\$ 7.971,57	R\$ 879,74		R\$ 879,74	11,04%
05	R\$ 37.712,19				0,00%
06	R\$ 27.463,34		R\$ 3.211,00	R\$ 3.211,00	11,69%
07	R\$ 33.239,09				0,00%
08	R\$ 62.482,08	R\$ 2.809,50		R\$ 2.809,50	4,50%
09	R\$ 94.727,74	R\$ 8.477,88	R\$ 7.122,00	R\$ 15.599,88	16,47%
10	R\$ 85.030,45				0,00%
11	R\$ 69.280,61	R\$ 5.312,50		R\$ 5.312,50	7,67%
12	R\$ 66.454,16	R\$ 3.168,99		R\$ 3.168,99	4,77%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) , a partir de dados da SMED/Prefeitura de Santa Luzia.

A primeira tabela contempla 12 escolas da rede municipal de ensino. A análise evidencia que, embora essas instituições tenham recebido valores consideráveis ao longo de 2023 – alguns ultrapassando a marca de R\$ 80.000,00 –,

uma parcela significativa delas não alocou nenhum recurso para aquisição de materiais ou melhoria da infraestrutura específica para a Educação Física.

Exemplos emblemáticos são as escolas 03 e a 05, que, apesar do montante recebido, registraram execução zero para a área. Esse dado vai ao encontro da problemática já diagnosticada no corpo da dissertação e referenciada por Machado et al. (2010), que cunharam o conceito de “desinvestimento pedagógico” para se referir à omissão institucional na valorização de componentes curriculares que requerem condições materiais específicas para seu pleno desenvolvimento.

Tal cenário, infelizmente, não é inesperado, considerando que a literatura especializada tem demonstrado de forma consistente a relação entre a precariedade da infraestrutura escolar e a limitação do trabalho docente, especialmente nas disciplinas que demandam espaços específicos, como é o caso da Educação Física. A ausência de quadras cobertas, materiais esportivos básicos e vestiários adequados não compromete apenas o planejamento pedagógico, mas também a execução e a avaliação das atividades, restringindo o alcance das competências propostas nos documentos curriculares oficiais, como o CRMG.

De acordo com Soares Neto et al. (2013), as desigualdades de infraestrutura entre escolas impactam diretamente a qualidade da educação ofertada, especialmente em redes públicas de ensino, onde a escassez de recursos compromete práticas pedagógicas mais ativas e contextualizadas. Nesse mesmo sentido, Tardif (2014) reforça que as condições materiais de trabalho são determinantes para a ação docente, e que a ausência de recursos físicos adequados frequentemente leva à adoção de estratégias limitadas, prejudicando o engajamento dos estudantes e a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

A segunda tabela amplia a análise para outras 12 escolas e confirma a tendência observada anteriormente. Ainda que haja casos positivos, como o da Escola 21, que investiu R\$ 20.500,08, representando aproximadamente 23% do valor total recebido, a maioria das instituições continua apresentando percentuais extremamente reduzidos ou nulos de investimento na disciplina.

Este dado ilustra com clareza a falta de padronização nos critérios de alocação orçamentária, o que pode estar associado à ausência de orientação técnica centralizada ou à discricionariedade da gestão escolar, especialmente no que diz respeito ao uso dos recursos do PDDE.

Tabela 2 - Valor recebido no ano de 2023 pelas escolas municipal e valor investido em educação física

ESCOLA	VALOR TOTAL RECEBIDO NO ANO - VERBA FEDERAL E MUNICIPAL	INVESTIMENTO EM MATERIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	INVESTIMENTO EM INFRAESTRUTURA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA	TOTAL INVESTIDO EM EDUCAÇÃO FÍSICA (CUSTEIO E CAPITAL)	PERCENTAGEM DO VALOR GASTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AO VALOR RECEBIDO NO ANO
13	R\$ 63.398,49	R\$ 7.892,22		R\$ 7.892,22	12,45%
14	R\$ 56.179,22				0,00%
15	R\$ 67.314,22				0,00%
16	R\$ 60.787,06				0,00%
17	R\$ 67.276,80				0,00%
18	R\$ 20.234,65				0,00%
19	R\$ 103.073,26				0,00%
20	R\$ 61.289,67	R\$ 6.722,13		R\$ 6.722,13	10,97%
21	R\$ 80.489,75				0,00%
22	R\$ 89.926,66	R\$ 15.963,90	R\$ 4.536,18	R\$ 20.500,08	22,80%
23	R\$ 69.026,72	R\$ 3.351,56		R\$ 3.351,56	4,86%
24	R\$ 32.715,67				0,00%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) , a partir de dados da SMED/Prefeitura de Santa Luzia.

Conforme argumenta Paro (2010), a gestão escolar democrática exerce papel essencial na concretização dos objetivos educacionais, pois atua como elo entre as condições materiais da escola e a realização dos fins pedagógicos. Para o autor, diretores(as) que assumem uma liderança pautada na escuta ativa, na participação da comunidade escolar e na valorização dos diversos componentes curriculares — como a Educação Física — são capazes de ampliar o acesso às oportunidades de aprendizagem e contribuir para uma educação mais justa e significativa. Dessa forma, mais do que garantir a chegada dos recursos às escolas, é fundamental que os(as) gestores(as) assegurem sua aplicação com intencionalidade pedagógica, coerente com o projeto político-pedagógico da instituição.

A terceira tabela apresenta os dados financeiros de outras 12 escolas da rede municipal de Santa Luzia, consolidando um panorama ainda mais amplo da execução orçamentária voltada à Educação Física no ano de 2023. A exemplo das tabelas anteriores, nota-se uma tendência recorrente de baixa ou nula execução de recursos destinados à aquisição de materiais e à melhoria da infraestrutura da disciplina

Tabela 3 - Valor recebido no ano de 2023 pelas escolas municipal e valor investido em educação física

ESCOLA	VALOR TOTAL RECEBIDO NO ANO - VERBA FEDERAL E MUNICIPAL	INVESTIMENTO EM MATERIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	INVESTIMENTO EM INFRAESTRUTURA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA	TOTAL INVESTIDO EM EDUCAÇÃO FÍSICA (CUSTEIO E CAPITAL)	PERCENTAGEM DO VALOR GASTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AO VALOR RECEBIDO NO ANO
25	R\$ 60.413,16	R\$ 4.028,71		R\$ 4.028,71	6,67%
26	R\$ 73.233,27				0,00%
27	R\$ 22.157,85		R\$ 257,40	R\$ 257,40	1,16%
28	R\$ 82.154,28	R\$ 3.416,44		R\$ 3.416,44	4,16%
29	R\$ 66.321,69	R\$ 1.585,60		R\$ 1.585,60	2,39%
30	R\$ 100.137,31	R\$ 5.518,00		R\$ 5.518,00	5,51%
31	R\$ 46.202,49				0,00%
32	R\$ 33.745,07				0,00%
33	R\$ 20.400,09				0,00%
34	R\$ 8.604,69				0,00%
35					
36					
TOTAL GERAL	R\$ 1.961.183,11	R\$ 74.148,27	R\$ 15.126,58	R\$ 89.274,85	4,55%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) , a partir de dados da SMED/Prefeitura de Santa Luzia.

Ainda que algumas escolas, como a escola 28 e a escola 33, tenham recebido recursos expressivos ao longo do ano, não foi registrado qualquer valor executado na área da Educação Física. Tal cenário evidencia a continuidade do processo de desvalorização orçamentária da disciplina e revela uma fragilidade na priorização de ações pedagógicas que envolvam o corpo e o movimento como componentes essenciais da formação integral.

Contudo, é necessário destacar uma particularidade relevante: as duas últimas escolas listadas na tabela – 35 e 36 – foram inauguradas somente em 2024. Portanto, embora estejam mencionadas por completude no quadro geral da rede, não integraram os repasses e execuções orçamentárias relativos ao exercício de 2023, o que justifica a ausência de movimentação financeira vinculada à Educação Física (ou a qualquer outra rubrica) nesses casos.

Essa observação metodológica é essencial para evitar interpretações equivocadas sobre eventuais omissões gestoras ou ausência de planejamento nessas unidades específicas. Por outro lado, ela também reforça a importância de acompanhar os dados de execução dessas novas escolas a partir de 2024, verificando se a Educação Física será, de fato, considerada no plano de

estruturação inicial, como preveem as diretrizes legais e pedagógicas da educação nacional (BRASIL, 1996; BRASIL, 2017).

Em linhas gerais, o conteúdo da Tabela 3 evidencia que apenas uma fração mínima dos recursos recebidos pelas escolas municipais em 2023 foi destinada à área de Educação Física, sinalizando uma lacuna preocupante entre o que estabelece a legislação educacional vigente — que assegura o direito à formação integral e inclusiva — e a efetividade das decisões orçamentárias no cotidiano escolar. Esse cenário confirma o que já é apontado por Soares Neto et al. (2013), ao afirmarem que a distribuição desigual dos investimentos em infraestrutura escolar impacta diretamente a qualidade do ensino, especialmente em componentes curriculares que exigem espaços específicos e materiais adequados, como a Educação Física.

As Tabelas 4, 5 e 6 apresentam a análise descritiva e interpretativa dos valores recebidos e executados pelas escolas municipais de Santa Luzia no exercício financeiro de 2024, com foco nos investimentos direcionados à disciplina de Educação Física. Assim como no exercício anterior, os dados foram organizados por unidade escolar, considerando os recursos federais e municipais repassados, bem como os valores efetivamente aplicados em materiais e/ou infraestrutura voltados à prática pedagógica da disciplina. As informações utilizadas foram fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Apresentamos a tabela 4 com os dados referentes aos valores recebidos no exercício de 2024 pelas escolas municipais de Santa Luzia/MG, provenientes de recursos federais e municipais, bem como o montante efetivamente investido na área de Educação Física, tanto em materiais quanto em infraestrutura.

Os dados revelam a continuidade de um padrão já identificado nos anos anteriores: a maioria das escolas, apesar dos recursos recebidos, não realizou investimentos significativos na Educação Física. Das 12 instituições listadas, apenas três efetuaram investimentos concretos na área durante o ano de 2024, sendo elas a escola 06, a 07 e a 10.

A escola 06 foi a escola com o maior percentual de investimento em relação ao valor recebido, aplicando 10,24% dos recursos em materiais de Educação Física, totalizando R\$ 3.448,17. Este dado, ainda que isolado, representa um avanço em comparação às demais unidades, que majoritariamente não destinaram qualquer

parcela dos recursos para o fortalecimento da infraestrutura ou aquisição de materiais voltados à prática pedagógica corporal.

Tabela 4 - Valor recebido no ano de 2024 pelas escolas municipal e valor investido em educação física

ESCOLA	VALOR TOTAL RECEBIDO NO ANO - VERBA FEDERAL E MUNICIPAL	INVESTIMENTO EM MATERIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	INVESTIMENTO EM INFRAESTRUTURA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA	TOTAL INVESTIDO EM EDUCAÇÃO FÍSICA (CUSTEIO E CAPITAL)	PERCENTAGEM DO VALOR GASTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AO VALOR RECEBIDO NO ANO
01	R\$ 81.129,93				0,00%
02	R\$ 78.724,17				0,00%
03	R\$ 41.886,54				0,00%
04	R\$ 12.519,03				0,00%
05	R\$ 42.879,14				0,00%
06	R\$ 33.664,29	R\$ 3.448,17		R\$ 3.448,17	10,24%
07	R\$ 38.372,46	R\$ 823,60		R\$ 823,60	2,15%
08	R\$ 64.314,41	R\$ 278,00		R\$ 278,00	0,43%
09	R\$ 102.951,73				0,00%
10	R\$ 98.704,91	R\$ 3.211,55		R\$ 3.211,55	3,25%
11	R\$ 75.412,40	R\$ 1.839,85		R\$ 1.839,85	2,44%
12	R\$ 73.504,26				0,00%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) , a partir de dados da SMED/Prefeitura de Santa Luzia.

A escola 07 destinou R\$ 823,60 à área (2,15% do valor recebido), enquanto a escola 10 aplicou R\$ 3.211,55 (3,25%). Embora percentuais modestos, esses investimentos refletem a compreensão, por parte de algumas gestões escolares, da importância da Educação Física para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, conforme preconizado pela legislação vigente e pelos documentos curriculares nacionais e estaduais.

Por outro lado, chama atenção o fato de que oito das doze escolas não apresentaram qualquer investimento registrado em 2024 para a Educação Física, mesmo em unidades que receberam valores superiores a R\$ 70.000,00, como a escola 01 e a 12. Tal realidade reforça a distância entre os marcos legais que reconhecem a importância da Educação Física no processo formativo (BRASIL, 1996; BRASIL, 2017) e as práticas de execução orçamentária no cotidiano das escolas públicas.

Dessa forma, a análise da Tabela 4 confirma a necessidade de políticas de orientação e acompanhamento da aplicação dos recursos escolares, de modo a garantir que áreas essenciais para a formação integral dos(as) estudantes, como a

Educação Física, recebam a devida atenção nos processos de planejamento financeiro escolar.

A Tabela 5 apresenta a continuidade da análise sobre os recursos recebidos e os investimentos realizados pelas escolas municipais no exercício de 2024, especificamente em relação à Educação Física

Tabela 5 - Valor recebido no ano de 2024 pelas escolas municipal e valor investido em educação física

ESCOLA	VALOR TOTAL RECEBIDO NO ANO - VERBA FEDERAL E MUNICIPAL	INVESTIMENTO EM MATERIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	INVESTIMENTO EM INFRAESTRUTURA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA	TOTAL INVESTIDO EM EDUCAÇÃO FÍSICA (CUSTEIO E CAPITAL)	PERCENTAGEM DO VALOR GASTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AO VALOR RECEBIDO NO ANO
13	R\$ 81.221,10	R\$ 3.094,00		R\$ 3.094,00	3,81%
14	R\$ 66.052,52	R\$ 1.983,78	R\$ 10.278,48	R\$ 12.262,26	18,56%
15	R\$ 57.742,62				0,00%
16	R\$ 80.566,75	R\$ 9.249,60		R\$ 9.249,60	11,48%
17	R\$ 67.308,84				0,00%
18	R\$ 42.191,01				0,00%
19	R\$ 135.506,56				0,00%
20	R\$ 63.458,59				0,00%
21	R\$ 81.573,74				0,00%
22	R\$ 82.067,81				0,00%
23	R\$ 97.450,17		R\$ 5.350,00	R\$ 5.350,00	5,49%
24	R\$ 62.265,17				0,00%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) , a partir de dados da SMED/Prefeitura de Santa Luzia.

Os dados indicam uma ligeira ampliação no número de unidades escolares que destinaram parte de seus recursos para essa área, quando comparado ao cenário anteriormente descrito para a Tabela 4.

Dentre as 12 escolas listadas, quatro realizaram investimentos em Educação Física. Destaca-se a Escola 14, que destinou R\$ 12.262,26 à área, correspondendo a 18,56% do valor total recebido — o maior percentual de investimento entre as escolas analisadas nesta tabela. Tal aplicação reforça a importância de políticas de gestão escolar que compreendam a Educação Física como componente estruturante do desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Outro destaque é a Escola 16, que investiu R\$ 9.249,60, atingindo 11,48% dos seus recursos aplicados especificamente em materiais e infraestrutura para Educação Física, evidenciando um compromisso efetivo com a área. A escola 13 e a

23 também destinaram parte de seus recursos, com percentuais de 3,81% e 5,49%, respectivamente.

Em contrapartida, observa-se que oito escolas não destinaram recursos à Educação Física em 2024, incluindo unidades que receberam valores elevados, como a escola 19, que contou com R\$ 135.506,56 em repasses, mas não apresentou registro de investimento na área. Este dado reforça a tendência identificada nas análises anteriores: a persistente desigualdade na alocação de recursos, resultante da ausência de critérios padronizados ou de políticas específicas de fomento à Educação Física escolar.

A diversidade dos percentuais de investimento evidencia que a gestão escolar continua sendo fator determinante na priorização da área, confirmando as conclusões da literatura científica que apontam a liderança escolar como mediadora entre os recursos financeiros disponíveis e a realização efetiva dos projetos pedagógicos (PARO, 2010; SOARES NETO et al., 2013).

A Tabela 6 apresenta o consolidado de valores recebidos pelas últimas 12 escolas municipais de Santa Luzia/MG no exercício de 2024, bem como os investimentos destinados à área da Educação Física

Tabela 6 - Valor recebido no ano de 2024 pelas escolas municipal e valor investido em educação física

ESCOLA	VALOR TOTAL RECEBIDO NO ANO - VERBA FEDERAL E MUNICIPAL	INVESTIMENTO EM MATERIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	INVESTIMENTO EM INFRAESTRUTURA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA	TOTAL INVESTIDO EM EDUCAÇÃO FÍSICA (CUSTEIO E CAPITAL)	PERCENTAGEM DO VALOR GASTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AO VALOR RECEBIDO NO ANO
25	R\$ 60.758,49				0,00%
26	R\$ 78.207,06				0,00%
27	R\$ 26.976,82	R\$ 70,80		R\$ 70,80	0,26%
28	R\$ 102.336,51				0,00%
29	R\$ 91.376,39	R\$ 4.437,10		R\$ 4.437,10	4,86%
30	R\$ 75.515,12				0,00%
31	R\$ 37.997,42				0,00%
32	R\$ 51.924,54				0,00%
33	R\$ 43.534,61	R\$ 418,23		R\$ 418,23	0,96%
34	R\$ 36.794,24	R\$ 1.138,56		R\$ 1.138,56	3,09%
35	R\$ 8.973,90				0,00%
36	R\$ 9.111,96				0,00%
TOTAL	R\$ 2.284.975,21	R\$ 29.993,24	R\$ 15.628,48	R\$ 45.621,72	2,00%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) , a partir de dados da SMED/Prefeitura de Santa Luzia.

O quadro evidencia que, embora o montante total de recursos tenha sido expressivo — ultrapassando R\$ 2,28 milhões —, o investimento destinado à Educação Física permaneceu extremamente baixo, totalizando apenas 2,00% do valor global recebido.

Dentre as escolas analisadas, apenas quatro realizaram algum tipo de investimento na área. A escola 29 desponta com o maior valor investido, aplicando R\$ 4.437,10, o que corresponde a 4,86% dos recursos recebidos. A escola 34 também apresentou um pequeno investimento, destinando R\$ 1.138,56 (3,06% do total recebido). Em escala ainda mais modesta, a escola 27 e a 32 investiram respectivamente R\$ 70,80 e R\$ 418,23, perfazendo percentuais residuais.

As demais unidades escolares, incluindo escolas com altos repasses — como a escola 28 (R\$ 102.306,51) e a 29 (R\$ 91.376,39) —, não realizaram qualquer aplicação em materiais ou infraestrutura para Educação Física.

Este cenário de investimento reduzido e concentrado em poucas unidades corrobora a tendência já verificada nos anos anteriores: a Educação Física continua recebendo tratamento orçamentário marginal, mesmo em contextos de disponibilidade financeira. Além disso, os dados demonstram que a maior parte das escolas optou por utilizar integralmente os recursos em outras áreas, relegando as práticas corporais a um segundo plano, em evidente contradição com as normativas educacionais que apontam a obrigatoriedade e a relevância pedagógica da disciplina (BRASIL, 1996; BRASIL, 2017).

O resultado final da Tabela 6 reafirma que o desafio não reside apenas na ampliação dos repasses financeiros, mas na definição de prioridades pedagógicas claras que considerem a Educação Física como componente essencial à formação integral dos(as) estudantes.

A Tabela 7 apresenta o consolidado dos valores recebidos nos anos de 2023 e 2024 pelas escolas municipais de Santa Luzia/MG, bem como o investimento destinado à Educação Física, considerando o acumulado do período.

Tabela 7 - Valor recebido nos anos de 2023/2024 pelas escolas municipal e valor investido em educação física

ESCOLA	VALOR TOTAL RECEBIDO NO ANO - VERBA FEDERAL E MUNICIPAL	INVESTIMENTO EM MATERIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	INVESTIMENTO EM INFRAESTRUTURA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA	TOTAL INVESTIDO EM EDUCAÇÃO FÍSICA (CUSTEIO E CAPITAL)	PERCENTAGEM DO VALOR GASTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AO VALOR RECEBIDO NO ANO
01	R\$ 152.000,33				0,00%
02	R\$ 153.907,54	R\$ 5.021,10		R\$ 5.021,10	3,26%
03	R\$ 87.572,58				0,00%
04	R\$ 20.490,60	R\$ 879,74		R\$ 879,74	4,29%
05	R\$ 80.591,33				0,00%
06	R\$ 61.127,63	R\$ 3.448,17	R\$ 3.211,00	R\$ 6.659,17	10,89%
07	R\$ 71.611,55	R\$ 823,60		R\$ 823,60	1,15%
08	R\$ 126.796,49	R\$ 3.087,50		R\$ 3.087,50	2,44%
09	R\$ 197.679,47	R\$ 8.477,88	R\$ 7.122,00	R\$ 15.599,88	7,89%
10	R\$ 183.735,36	R\$ 3.211,55		R\$ 3.211,55	1,75%
11	R\$ 144.693,01	R\$ 7.152,35		R\$ 7.152,35	4,94%
12	R\$ 139.958,42	R\$ 3.168,99		R\$ 3.168,99	2,26%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) , a partir de dados da SMED/Prefeitura de Santa Luzia.

Os dados demonstram que, mesmo com a soma dos recursos de dois anos consecutivos, a maioria das unidades escolares manteve baixos percentuais de destinação orçamentária para a área.

Entre as escolas listadas, destacam-se positivamente a escola 06 e a escola 09, que apresentaram investimentos mais consistentes. O educandário 06 aplicou 10,89% do total recebido, perfazendo R\$ 6.659,17 entre materiais e infraestrutura, enquanto a escola 09 destinou 7,89% de seus recursos, o equivalente a R\$ 15.599,88.

Por outro lado, a Tabela 7 confirma que algumas escolas mantiveram inalterado o padrão de ausência de investimento na Educação Física, como é o caso da escola 01 e da 05, que mesmo recebendo valores expressivos, não realizaram qualquer aplicação na área.

Também se observa que escolas como a escola 04 e a escola 11 investiram percentuais mais moderados (4,29% e 4,94%, respectivamente), ainda que importantes para a melhoria das condições pedagógicas das aulas de Educação Física.

Essa consolidação dos dados evidencia que, mesmo com um maior volume de recursos financeiros disponíveis ao longo de dois anos, não houve uma mudança estrutural no padrão de investimentos para a Educação Física em grande parte das escolas, indicando que o problema não reside apenas na quantidade de recursos recebidos, mas principalmente na definição de prioridades na execução orçamentária.

Assim, a análise reforça a necessidade urgente de políticas específicas de orientação e formação para gestores escolares, visando assegurar que a Educação Física seja compreendida e valorizada como parte essencial da formação integral dos estudantes, em conformidade com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e da BNCC (BRASIL, 2017).

A Tabela 8 complementa a análise consolidada dos anos de 2023 e 2024, abrangendo o conjunto de escolas municipais restantes de Santa Luzia/MG.

Tabela 8 - Valor recebido nos anos de 2023/2024 pelas escolas municipal e valor investido em educação física

ESCOLA	VALOR TOTAL RECEBIDO NO ANO - VERBA FEDERAL E MUNICIPAL	INVESTIMENTO EM MATERIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	INVESTIMENTO EM INFRAESTRUTURA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA	TOTAL INVESTIDO EM EDUCAÇÃO FÍSICA (CUSTEIO E CAPITAL)	PERCENTAGEM DO VALOR GASTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AO VALOR RECEBIDO NO ANO
13	R\$ 144.619,59	R\$ 10.986,22		R\$ 10.986,22	7,60%
14	R\$ 122.231,74	R\$ 1.983,78	R\$ 10.278,48	R\$ 12.262,26	10,03%
15	R\$ 125.056,84				0,00%
16	R\$ 141.353,81	R\$ 9.249,60		R\$ 9.249,60	6,54%
17	R\$ 134.585,64				0,00%
18	R\$ 62.425,66				0,00%
19	R\$ 238.579,82				0,00%
20	R\$ 124.748,26	R\$ 6.722,13		R\$ 6.722,13	5,39%
21	R\$ 162.063,49				0,00%
22	R\$ 171.994,47	R\$ 15.963,90	R\$ 4.536,18	R\$ 20.500,08	11,92%
23	R\$ 166.476,89	R\$ 3.351,56	R\$ 5.350,00	R\$ 8.701,56	5,23%
24	R\$ 94.980,84				0,00%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) , a partir de dados da SMED/Prefeitura de Santa Luzia.

Observa-se que, embora o valor total recebido por essas unidades tenha sido consideravelmente elevado — com escolas ultrapassando a faixa dos R\$ 150.000,00 —, persistem disparidades significativas no investimento destinado à Educação Física.

Dentre as escolas analisadas, a escola 22 apresentou o maior percentual de investimento proporcional, destinando 11,92% dos recursos para a área, totalizando R\$ 20.500,08 aplicados em materiais e infraestrutura. Esse dado positivo evidencia que, quando existe sensibilidade e planejamento da gestão escolar, é possível transformar o volume de recursos recebidos em melhoria efetiva das condições pedagógicas.

Outras escolas que apresentaram destinação significativa de seus recursos foram a escola 13 (7,60%), a 14 (10,03%) a 16 (6,54%) e a 20 (5,39%), reforçando o entendimento de que o protagonismo da gestão influencia diretamente na priorização da Educação Física.

Em contrapartida, cinco escolas não realizaram qualquer investimento registrado na área, incluindo instituições que receberam valores expressivos, como a 17 (R\$ 134.585,64) e a 19 (R\$ 238.579,82). Essa ausência de aplicação específica em Educação Física expõe a manutenção de práticas que relegam a disciplina a um papel secundário na dinâmica escolar.

De modo geral, a análise da Tabela 8 confirma a tendência já evidenciada em anos anteriores: o volume de recursos recebidos não garante, por si só, o investimento qualificado na Educação Física. Mais uma vez, fica demonstrado que a orientação, a formação da gestão escolar e a definição de prioridades educacionais são fatores centrais para a efetivação do direito a práticas corporais de qualidade no ambiente escolar.

A Tabela 9 apresenta o encerramento da análise consolidada dos anos de 2023 e 2024 para as escolas municipais de Santa Luzia/MG, reunindo as últimas 12 unidades escolares avaliadas.

Observa-se que, embora o valor total recebido por essas escolas tenha superado R\$ 4,24 milhões, o montante efetivamente investido em Educação Física permaneceu restrito, representando apenas 3,18% do total geral.

Entre as escolas analisadas, destacam-se positivamente a escola 29 (3,82%), a 30 (3,14%) e a 25 (3,32%), que apresentaram percentuais de investimento mais significativos em comparação às demais unidades. Essas escolas destinaram, respectivamente, R\$ 6.022,70, R\$ 5.518,00 e R\$ 4.028,71 para aquisição de materiais e melhorias na infraestrutura da Educação Física.

Tabela 9 - Valor recebido nos anos de 2023/2024 pelas escolas municipal e valor investido em educação física

ESCOLA	VALOR TOTAL RECEBIDO NO ANO - VERBA FEDERAL E MUNICIPAL	INVESTIMENTO EM MATERIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	INVESTIMENTO EM INFRAESTRUTURA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA	TOTAL INVESTIDO EM EDUCAÇÃO FÍSICA (CUSTEIO E CAPITAL)	PERCENTAGEM DO VALOR GASTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AO VALOR RECEBIDO NO ANO
25	R\$ 121.171,65	R\$ 4.028,71		R\$ 4.028,71	3,32%
26	R\$ 151.440,33				0,00%
27	R\$ 49.134,67	R\$ 70,80	R\$ 257,40	R\$ 328,20	0,67%
28	R\$ 184.490,79	R\$ 3.416,44		R\$ 3.416,44	1,85%
29	R\$ 157.698,08	R\$ 6.022,70		R\$ 6.022,70	3,82%
30	R\$ 175.652,43	R\$ 5.518,00		R\$ 5.518,00	3,14%
31	R\$ 84.199,91				0,00%
32	R\$ 85.669,61				0,00%
33	R\$ 63.934,70	R\$ 418,23		R\$ 418,23	0,65%
34	R\$ 45.398,93	R\$ 1.138,56		R\$ 1.138,56	2,51%
35	R\$ 8.973,90				0,00%
36	R\$ 9.111,96				0,00%
TOTAL	R\$ 4.246.158,32	R\$ 104.141,51	R\$ 30.755,06	R\$ 134.896,57	3,18%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) , a partir de dados da SMED/Prefeitura de Santa Luzia.

A maioria das escolas que realizaram investimentos, entretanto, aplicou recursos relativamente modestos, limitando a aquisição de itens básicos ou pequenas melhorias estruturais. É importante destacar ainda que cinco escolas — entre elas a 26 e a 31 — não realizaram qualquer investimento em Educação Física, mesmo com recebimento de valores consideráveis.

A situação da escola 27 é emblemática: ainda que tenha destinado algum recurso para a área, o investimento totalizou apenas R\$ 328,20, correspondendo a 0,67% do valor recebido, evidenciando a precariedade dos esforços para equipar adequadamente a unidade.

O total consolidado da Tabela 9 confirma uma tendência já reiterada ao longo das análises anteriores: o baixo percentual de investimentos destinados à Educação Física não é exceção, mas sim uma característica estrutural da execução orçamentária municipal, mesmo em contextos de repasses financeiros amplos. Tal realidade reafirma a necessidade de estabelecer mecanismos de gestão e controle que orientem o uso dos recursos públicos em consonância com os princípios da formação integral e com as normativas educacionais vigentes (BRASIL, 1996; BRASIL, 2017).

5. DISCUSSÃO

A análise dos resultados obtidos nesta pesquisa permite compreender, de forma integrada e crítica, como a infraestrutura física e a disponibilidade de materiais didáticos influenciam a prática pedagógica da Educação Física nas escolas municipais de Santa Luzia/MG. Tal interpretação articula os dados empíricos coletados aos referenciais teóricos do Capítulo 2, à abordagem metodológica delineada no Capítulo 3 e ao contexto descrito na introdução, marcado pela vivência do pesquisador em realidades escolares contrastantes — entre instituições com ampla estrutura e outras com severas limitações físicas e materiais.

Essa experiência docente, somada ao contato direto com a rede pública municipal, despertou a inquietação que motivou esta investigação, ao evidenciar a persistência de desigualdades estruturais que comprometem o direito constitucional à educação de qualidade. A ausência de quadras cobertas, a escassez de materiais e a necessidade constante de improvisação por parte dos(as) docentes apontam para um cenário que fragiliza o planejamento pedagógico e, conseqüentemente, a aprendizagem dos(as) estudantes.

Conforme previsto no §3º do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e reafirmado pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, a Educação Física é componente obrigatório da educação básica, com papel fundamental na formação integral dos sujeitos. Entretanto, a pesquisa evidencia que a efetivação desse direito encontra obstáculos significativos, especialmente no que diz respeito às condições materiais necessárias à implementação das propostas curriculares estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2017) e pelo Currículo Referência de Minas Gerais.

A lacuna entre os marcos legais e a realidade escolar se expressa na impossibilidade de implementação de metodologias diversificadas e inclusivas, em função da infraestrutura deficiente e da ausência de materiais básicos. Como destacam Bracht (2003) e Betti (1999), a Educação Física, quando desprovida de meios adequados, corre o risco de ser reduzida a uma prática esvaziada de intencionalidade pedagógica, distante das propostas críticas e formativas que lhe são atribuídas.

Nesse contexto, a estratégia metodológica adotada — com uso de questionários e análise documental — permitiu captar, de maneira precisa, as

limitações enfrentadas nas escolas e confirmou que tais dificuldades não se resumem a casos isolados, mas refletem um padrão estrutural de subfinanciamento e negligência histórica. A triangulação dos dados reforçou a confiabilidade dos achados, indicando que, mesmo diante do reconhecimento formal da importância da disciplina, sua efetivação plena ainda está longe de se concretizar.

Essa constatação conduz à reflexão sobre a necessidade de articulação entre legislação, políticas públicas e ações concretas de gestão. A garantia do direito à Educação Física escolar, conforme estabelecido no art. 206 da Constituição Federal e reiterado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), requer investimentos adequados, formação continuada dos(as) profissionais da área e gestão escolar comprometida com a valorização do componente curricular.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa reforçam a urgência de uma abordagem sistêmica e intersetorial, que reconheça a Educação Física como componente essencial à formação humana e à justiça educacional. O aprofundamento dessa análise será realizado nos tópicos subsequentes deste capítulo, nos quais os dados levantados serão confrontados com os referenciais legais e teóricos, possibilitando a proposição de caminhos para a superação das desigualdades diagnosticadas.

5.1. Infraestrutura: condição para o direito à experiência corporal significativa

A importância da infraestrutura adequada foi confirmada por 91,89% dos(as) professores(as), que afirmaram, no Gráfico 31, que a estrutura física da escola interfere diretamente na metodologia adotada. Esse dado reforça a percepção de que a prática pedagógica da Educação Física está diretamente condicionada ao ambiente escolar disponível, o que está em consonância com os estudos de Darido (2012) e Tardif (2013), ao relacionarem a materialidade escolar à viabilidade de propostas pedagógicas críticas, diversificadas e transformadoras. Quando inexistem espaços como quadras cobertas, vestiários, áreas livres sinalizadas e pisos seguros, o(a) docente vê-se restrito(a) a estratégias transmissivas, muitas vezes centradas na verbalização ou na teoria, o que empobrece a experiência educativa e desmotiva os(as) estudantes.

A análise dos Gráficos 44 a 46 aponta que, embora 87% das escolas possuam algum tipo de área externa, 43,5% dessas estruturas são avaliadas como

apenas “regulares”, e 39,1% das escolas não contam com quadras cobertas. Essa realidade evidencia uma clara incompatibilidade com os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), os quais atribuem à Educação Física a função de proporcionar múltiplas vivências corporais, promovendo o desenvolvimento das dimensões motora, cognitiva, afetiva, relacional e ética dos(as) estudantes. Ao inviabilizar o trabalho com conteúdos como esportes, jogos, lutas, danças e práticas corporais de aventura, a carência de infraestrutura limita não apenas o ensino da disciplina, mas também o cumprimento do direito à formação integral, tal como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Ademais, conforme ressaltado por autores como o Soares et al. (1992), a escola deve constituir-se em um espaço privilegiado para a democratização do acesso à cultura corporal de movimento. Contudo, essa democratização depende de condições concretas para ocorrer. Em escolas onde o espaço é reduzido, malconservado ou inexistente, os(as) estudantes — especialmente aqueles(as) em maior vulnerabilidade social — têm seu direito de explorar, experimentar e significar o próprio corpo comprometido, perpetuando desigualdades educacionais e sociais.

Além das limitações no planejamento e execução das aulas, a precariedade estrutural também repercute negativamente nos processos avaliativos. O Gráfico 32 revela que 67,57% dos(as) docentes reconhecem que as condições físicas da escola influenciam diretamente os critérios e instrumentos de avaliação utilizados. Essa constatação é particularmente relevante, pois evidencia que, mesmo quando o(a) professor(a) deseja implementar uma proposta avaliativa formativa e processual — conforme sugerem as diretrizes curriculares nacionais —, esbarra na falta de meios concretos para sua realização. Como afirma Betti (1999), não há prática pedagógica emancipadora sem suporte físico que permita a experimentação, a ludicidade e a participação ativa dos(as) alunos(as).

É importante destacar, ainda, que a avaliação na Educação Física não se limita à mensuração de habilidades técnicas ou desempenho esportivo. Ao contrário, como propõem as abordagens críticas, a avaliação deve contemplar aspectos como participação, cooperação, reflexão e respeito às diferenças. Tais dimensões, no entanto, exigem contextos pedagógicos favoráveis, nos quais seja possível aplicar metodologias colaborativas, jogos cooperativos, circuitos motores, entre outras

estratégias que demandam espaço físico e materiais adequados — os quais, como demonstrado ao longo da pesquisa, ainda não estão plenamente garantidos na maioria das escolas da rede municipal.

Dessa forma, a carência de infraestrutura impacta não apenas as condições objetivas da prática pedagógica, mas também os sentidos que os(as) docentes atribuem ao seu trabalho e o modo como os(as) estudantes se apropriam da disciplina. Como demonstrado na metodologia deste trabalho, a escuta dos sujeitos da prática educativa revelou percepções recorrentes de frustração, adaptação forçada e resistência silenciosa diante de uma realidade que desautoriza a Educação Física enquanto espaço legítimo de saber escolar.

Portanto, os dados aqui discutidos reforçam que o direito à Educação Física escolar de qualidade pressupõe, antes de tudo, o direito à infraestrutura adequada. O ensino da cultura corporal de movimento não pode depender da boa vontade ou da criatividade docente, mas sim de políticas públicas comprometidas com a equidade educacional, o financiamento justo e a valorização da formação corporal como parte indissociável do processo educativo.

5.2. Materiais didáticos: suportes concretos para a intencionalidade pedagógica

Os Gráficos 34 a 36 evidenciam que colchonetes, bolas variadas, arcos, cones e cordas são considerados essenciais para o planejamento das aulas por mais de 70% dos(as) professores(as). Esses materiais, ainda que simples, são instrumentos pedagógicos fundamentais para viabilizar a diversidade de práticas corporais previstas nas diretrizes curriculares nacionais e estaduais. Sua ausência ou insuficiência não apenas limita o repertório metodológico disponível, mas também compromete a segurança e a efetividade das atividades propostas, sobretudo em turmas com alto número de estudantes e heterogeneidade de níveis de desenvolvimento motor.

A carência desses recursos, identificada tanto nos dados quantitativos quanto nos relatos qualitativos coletados, revela-se como um entrave concreto à realização de propostas pedagógicas que valorizem o protagonismo discente, a experimentação e a ludicidade. Conforme apresentado na introdução, a precariedade material compromete diretamente a qualidade das aulas, violando os

direitos educacionais garantidos no art. 206 da Constituição Federal, especialmente quanto à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e à garantia de padrão de qualidade. Tal cenário reflete também a não efetivação das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em especial a Meta 7, que trata da melhoria da infraestrutura física das escolas e da promoção da equidade no ambiente escolar.

Esse descompasso entre a normativa legal e a realidade material é diretamente relacionado ao que Garcia, Prearo e Romeiro (2016) conceituam como desestímulo pedagógico — situação em que a limitação de recursos inibe a criatividade docente, dificulta a inovação metodológica e reduz o engajamento dos(as) alunos(as). A Educação Física, por sua natureza prática e experiencial, exige materiais que estimulem a descoberta, o movimento, a socialização e o desenvolvimento de habilidades múltiplas. Sem esses elementos, a aula torna-se repetitiva, pouco atrativa e desconectada das finalidades educativas que lhe são atribuídas.

Ademais, como evidenciado nos relatos dos(as) docentes, a ausência de materiais adaptados constitui um dos principais fatores que dificultam a inclusão efetiva de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Como aponta Leucas (2015), a acessibilidade não se resume à presença física do aluno no ambiente escolar, mas requer a existência de materiais específicos, metodologias ajustadas às necessidades individuais e um ambiente pedagógico acolhedor. A indisponibilidade desses recursos configura uma exclusão simbólica, que naturaliza desigualdades e reforça barreiras institucionais, atitudinais e metodológicas — exatamente o que as diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) buscam combater.

É relevante observar que a ausência de materiais também compromete a equidade entre as unidades escolares da rede municipal, criando um cenário em que determinadas escolas conseguem proporcionar experiências corporais ricas e diversificadas, enquanto outras precisam recorrer à improvisação constante, impactando diretamente a aprendizagem. Essa disparidade, além de configurar uma violação do direito à educação igualitária, expressa uma lógica de distribuição de recursos que precisa ser urgentemente revista pelas instâncias gestoras da educação.

Por fim, cabe destacar que a materialidade pedagógica está diretamente vinculada à valorização profissional. A ausência de recursos adequados gera sentimento de frustração e impotência entre os(as) professores(as), que, mesmo possuindo formação específica e preparo técnico, veem-se impossibilitados de desenvolver seu trabalho com a qualidade esperada. Essa realidade afeta não apenas o rendimento dos(as) alunos(as), mas também o clima organizacional da escola, a autoestima docente e a visão social da disciplina.

Diante disso, a presença, a diversidade e a qualidade dos materiais didáticos devem ser compreendidas não como um luxo ou um complemento, mas como uma condição mínima para que a Educação Física cumpra seu papel formativo. A superação dessa lacuna exige investimentos planejados, políticas públicas permanentes e mecanismos eficazes de monitoramento, capazes de garantir que todos(as) os(as) estudantes tenham acesso à experiência corporal como direito e não como privilégio.

5.3. A gestão escolar como elo entre planejamento e execução

O papel da direção escolar, discutido no item 2.3 do Marco Teórico, mostra-se estratégico para a construção de condições pedagógicas favoráveis à Educação Física. Os Gráficos 48 e 49 revelam, no entanto, que 65,2% das escolas que investiram em materiais não realizaram investimentos equivalentes em infraestrutura no biênio 2023/2024. Tal dado expõe um descompasso entre as necessidades estruturais do componente curricular e as prioridades orçamentárias estabelecidas em nível de unidade escolar, indicando que muitas vezes a Educação Física segue relegada a um plano secundário no planejamento institucional.

Como apontam Paro (2010) e Gobbi et al. (2020), a liderança escolar não deve restringir-se à gestão administrativa e técnica. Cabe à direção atuar como agente político-pedagógico, capaz de articular recursos, estabelecer metas e mediar interesses diversos no interior da escola. Essa atuação exige conhecimento do projeto político-pedagógico, diálogo com o corpo docente e compromisso com a promoção de uma educação integral e equitativa. Nesse sentido, a omissão em relação à precariedade da Educação Física contribui para a manutenção de desigualdades internas e fragiliza a função democratizadora da escola pública.

Uma gestão que não se posiciona institucionalmente em defesa da Educação Física, seja na elaboração do plano de ação da escola, seja nas decisões do Conselho Escolar ou nas solicitações de recursos junto à SMED, colabora indiretamente para a marginalização da disciplina. Ao não priorizar reformas em quadras, aquisição de materiais adaptados ou formação continuada de professores(as) da área, relega a Educação Física à invisibilidade curricular, impedindo que ela cumpra sua função de mediação cultural, inclusão e promoção da saúde, como estabelecem o CRMG e a BNCC (BRASIL, 2017).

Além disso, como destacam Correia e Sá (2021), uma liderança escolar sensível ao coletivo e aberta ao diálogo fortalece o clima organizacional e amplia as possibilidades de inovação pedagógica. Os dados obtidos nesta pesquisa sugerem, porém, que grande parte das direções ainda atua de forma reativa, respondendo a demandas imediatas, sem planejamento articulado ou visão crítica sobre a importância da Educação Física no processo formativo dos(as) estudantes.

É importante considerar, também, que a efetividade da gestão escolar está condicionada à formação de seus atores. Em muitos casos, a falta de sensibilidade em relação à Educação Física decorre de uma formação gerencial centrada em aspectos administrativos, em detrimento de dimensões pedagógicas e culturais. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que valorizem a formação continuada de diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e demais agentes da gestão, com ênfase na compreensão do currículo como instrumento de justiça social e não apenas de organização didática.

Por fim, é necessário destacar que a gestão escolar ocupa posição de mediação entre as políticas públicas e a realidade concreta das escolas. Quando essa mediação ocorre de maneira engajada, transparente e dialógica, há maior possibilidade de garantir a alocação de recursos com base nas reais demandas pedagógicas de cada unidade, assegurando que áreas historicamente invisibilizadas — como a Educação Física — sejam efetivamente contempladas em sua integralidade. Ao contrário, quando a gestão se distancia da dimensão político-pedagógica e adota uma postura meramente técnica, reproduz e reforça desigualdades que já estão consolidadas no interior do sistema educacional.

5.4. Entre a previsão legal e a realidade orçamentária: um abismo recorrente

A análise documental realizada revelou que os recursos efetivamente destinados à Educação Física, até o ano de 2023, são significativamente inferiores aos previstos nas normativas federais. A Tabela 3 apresenta uma síntese da execução orçamentária consolidada, indicando baixa priorização da área no âmbito das unidades escolares. Tal descompasso não se limita à esfera local, mas reflete uma lógica de alocação de recursos ainda centralizada em áreas tradicionalmente consideradas “nobres” do currículo, como língua portuguesa e matemática, em detrimento de componentes que envolvem expressões corporais, artísticas e culturais.

Esse achado confirma o que já havia sido antecipado na introdução desta dissertação: não basta reconhecer a importância da Educação Física nos documentos oficiais — como a LDB, a BNCC ou os planos de governo —, é preciso que esse reconhecimento seja acompanhado por investimentos concretos, sustentáveis e planejados. A efetivação da disciplina como prática pedagógica estruturada exige recursos para aquisição de materiais, adequação de espaços físicos e formação continuada de docentes, itens que, conforme revelado na análise documental, permanecem subfinanciados.

As Tabelas 4, 5 e 6 apresentaram, de forma segmentada, os investimentos realizados por diferentes agrupamentos de escolas em 2024. Já as Tabelas 7, 8 e 9 consolidaram os dados dos anos de 2023 e 2024, permitindo uma análise mais ampla do comportamento orçamentário ao longo do biênio. De maneira geral, os resultados indicam ligeira ampliação dos recursos investidos na área em comparação ao ano de 2023, mas ainda muito aquém das necessidades apontadas pelos(as) professores(as) e diretores(as) entrevistados(as).

Observa-se que, no conjunto das escolas analisadas, o percentual médio de investimento em Educação Física permaneceu inferior a 10% dos recursos recebidos. Mesmo unidades que demonstraram sensibilidade e priorização — como a E.M. Professora Sírnia Thébit (11,92%), a E.M. Prof^a Maria da Glória de C. Veado (10,03%) e a E.M. Edwar Lima (7,60%) — representam exceções dentro de um panorama de predominante desinvestimento estrutural. Tal fato confirma as interpretações anteriores, no sentido de que a ausência de políticas específicas de

destinação de recursos para a área compromete a efetividade do direito à formação corporal plena.

A análise detalhada das tabelas evidencia que, embora a disponibilidade financeira tenha aumentado em 2024, a priorização da Educação Física no planejamento escolar não acompanhou este incremento de forma proporcional. Muitas escolas que receberam montantes significativos não registraram investimentos específicos em materiais ou infraestrutura de Educação Física, reiterando a disparidade entre previsão legal e execução prática já discutida em capítulos anteriores.

Ademais, a continuidade de escolas que, mesmo após a fusão dos repasses de 2023 e 2024, não realizaram qualquer aplicação em Educação Física — como a E.M. Santa Luzia e a UMEI Maria Augusta da Silva Freire — reforça a persistência de um quadro de invisibilização curricular da disciplina, em desacordo com a legislação vigente (BRASIL, 1996; BRASIL, 2017).

Conforme apontado por Soares Neto et al. (2013), a desigualdade de infraestrutura e de investimento não decorre apenas da escassez de recursos, mas da ausência de políticas distributivas e de gestão estratégica nas redes públicas de ensino. Nesse sentido, os resultados atualizados da pesquisa reiteram a necessidade de fortalecimento da gestão escolar, com ênfase na formação continuada e na definição de diretrizes claras para a aplicação de recursos em áreas historicamente negligenciadas, como a Educação Física.

Por fim, é importante destacar que a análise dos dados financeiros de 2024 também revela a importância da atuação de diretores(as) escolares engajados(as), capazes de reconhecer a centralidade da Educação Física no projeto político-pedagógico da escola e de alocar recursos de maneira intencional e pedagógica. A presença de investimentos expressivos em algumas unidades evidencia que a liderança escolar faz diferença, mesmo em cenários de restrições orçamentárias, conforme já discutido com base em Paro (2010) e Gobbi et al. (2020).

Essa lacuna orçamentária evidencia a fragilidade de uma cultura institucional que, embora avance no discurso sobre a formação integral e os direitos educacionais, ainda resiste a efetivar mudanças estruturais nos critérios de distribuição de recursos. Muitas escolas não recebem recursos específicos para a Educação Física, ou, quando recebem, os valores são insuficientes para cobrir

demandas básicas, como reposição de materiais desgastados, manutenção de espaços esportivos ou aquisição de equipamentos adaptados para estudantes com deficiência.

Como destacam Bracht (2003) e Betti (1999), essa lógica contribui para a desqualificação simbólica da disciplina, que acaba sendo percebida como atividade de lazer, ocupação de tempo ou compensação corporal, ao invés de ser reconhecida como espaço de produção de conhecimento, fortalecimento da saúde e construção da cidadania. Tal percepção reforça o círculo vicioso da negligência: a disciplina não recebe investimento por ser considerada menos relevante e, por não dispor de recursos, segue sendo tratada como marginal no currículo.

Além disso, a ausência de destinação orçamentária específica para a Educação Física contraria o espírito das políticas de equidade presentes no PNE (BRASIL, 2014), especialmente em sua Meta 7, que estabelece a necessidade de garantir condições adequadas de infraestrutura e recursos pedagógicos para todos os componentes curriculares. Essa incoerência entre previsão legal e realidade financeira compromete não apenas a execução pedagógica, mas também o cumprimento de metas de acesso, permanência e aprendizagem, com prejuízos mais evidentes nas populações historicamente vulnerabilizadas.

A situação também sinaliza para a necessidade de mecanismos de controle social mais efetivos. Conselhos escolares, CACS-FUNDEB, direções e professores(as) devem estar preparados(as) para monitorar e intervir nos processos de elaboração e execução orçamentária, garantindo que os recursos públicos sejam aplicados de maneira equitativa e estratégica. Para isso, é fundamental a ampliação da transparência, da participação e da formação técnica dos envolvidos, além do fortalecimento das instâncias colegiadas de decisão no interior das escolas.

Portanto, enquanto não houver uma mudança de postura político-institucional que reconheça a Educação Física como direito educacional fundamental — e, conseqüentemente, como prioridade orçamentária —, persistirá o abismo entre o que está normatizado e o que de fato se realiza nas práticas escolares. Essa ruptura entre discurso e prática, entre legalidade e realidade, representa um dos maiores desafios à consolidação de um modelo educacional verdadeiramente inclusivo, democrático e voltado à formação integral.

5.5. Sínteses interpretativas e caminhos para o enfrentamento das desigualdades estruturais

A metodologia adotada nesta pesquisa — baseada em instrumentos quantitativos (questionários estruturados) e qualitativos (análise documental) — permitiu a construção de um diagnóstico aprofundado e condizente com os objetivos propostos. A triangulação de dados, conforme recomendam Gil (2008) e Minayo (2010), ampliou a fidedignidade dos achados, possibilitando uma compreensão mais abrangente e sensível aos múltiplos fatores que influenciam a prática pedagógica da Educação Física no contexto da rede municipal de ensino de Santa Luzia/MG.

Os dados analisados não apenas confirmam percepções vivenciadas empiricamente no cotidiano escolar, como também revelam um padrão estrutural de precarização que ultrapassa os limites físicos das escolas. A ausência ou insuficiência de quadras cobertas, materiais adequados e investimentos consistentes sinaliza não para falhas pontuais de gestão, mas para uma lógica histórica de desvalorização da Educação Física enquanto componente curricular. Essa constatação dialoga com o que foi discutido ao longo dos capítulos anteriores, ao evidenciar que a efetividade da disciplina está diretamente relacionada à prioridade que lhe é atribuída nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras das instituições escolares e dos órgãos gestores.

A superação desse cenário demanda, portanto, uma ruptura com visões reducionistas e utilitaristas da Educação Física, que ainda a associam apenas à recreação ou à compensação motora, esvaziando-a de suas dimensões educativas, culturais e emancipadoras. Como demonstraram os estudos de Betti (1999), Bracht (2003) e Darido e Rangel (2005), uma prática pedagógica verdadeiramente crítica requer condições objetivas de realização, coerência com os princípios curriculares e reconhecimento do corpo como sujeito de conhecimento e transformação.

Nesse sentido, a construção de uma Educação Física escolar crítica, inclusiva e socialmente referenciada — como propõem o Soares et al. (1992), Leucas (2015) e Neira (2018) — passa pela garantia do direito à cultura corporal, pela efetivação de políticas públicas comprometidas com a equidade e pela redefinição das prioridades orçamentárias da educação básica. Isso exige, entre outras ações, a valorização da formação inicial e continuada dos(as) docentes da área, a democratização da gestão

escolar e a ampliação do controle social sobre a aplicação dos recursos destinados à infraestrutura e aos materiais didáticos.

Ademais, como demonstrado ao longo da análise, o enfrentamento das desigualdades diagnosticadas depende de uma atuação conjunta entre os diversos sujeitos e instâncias do sistema educacional. Professores(as), gestores(as), conselhos escolares, comunidade local e poder público devem compartilhar a responsabilidade de fortalecer a Educação Física como espaço de aprendizagem significativa, de construção da cidadania e de promoção da saúde integral. Essa articulação intersetorial é essencial para que o planejamento pedagógico seja sustentado por condições reais de implementação, respeitando os princípios de justiça social e inclusão presentes nas normativas educacionais vigentes.

Em síntese, os dados apresentados reforçam que a precariedade enfrentada pela Educação Física escolar não é fruto do acaso, mas de uma organização político-educacional que ainda não reconhece plenamente seu valor. Romper com essa lógica é um desafio coletivo e urgente, que exige ação propositiva, reflexão crítica e compromisso ético com a formação integral de todas e todos os estudantes da escola pública brasileira.

6. PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional desenvolvido no âmbito desta dissertação tem como título: *“Relatório Situacional da Infraestrutura e Disponibilidade de Materiais Didáticos para a Educação Física nas Escolas Municipais de Santa Luzia/MG e Guia para Planejamento, Investimento e Qualificação das Aulas de Educação Física: Infraestrutura e Materialidade como Direito Educacional”*.

Esse material foi concebido com o propósito de fornecer subsídios técnicos e pedagógicos à SMED, às equipes gestoras e aos(as) professores(as) de Educação Física, a fim de promover melhorias efetivas nas condições de oferta da disciplina no âmbito da rede municipal de ensino. A construção do produto foi guiada por princípios de equidade, gestão democrática e valorização da educação pública, considerando as normativas legais nacionais e estaduais, bem como os desafios concretos enfrentados no cotidiano das escolas municipais.

O documento está estruturado em duas partes principais e será apresentado integralmente no Anexo III desta dissertação. A primeira parte consiste em um relatório situacional, resultado de uma pesquisa de campo que envolveu a escuta qualificada de 37 professores(as) de Educação Física e 23 diretores(as) de escolas da rede municipal. A metodologia adotada contemplou a aplicação de questionários estruturados, análise documental e levantamento de dados orçamentários das unidades escolares, especialmente relacionados à aplicação de recursos do PDDE e de fontes municipais.

Esse relatório apresenta um diagnóstico detalhado das condições de infraestrutura física (como quadras, banheiros, áreas ao ar livre e espaços acessíveis), bem como da disponibilidade de materiais didáticos essenciais à prática pedagógica da Educação Física. A análise dos dados evidencia padrões de desigualdade, lacunas estruturais, carência de materiais adaptados para inclusão, além de dificuldades na gestão e priorização de recursos pela direção escolar. Tais informações revelam não apenas os desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar, mas também as potencialidades para transformação da realidade a partir de ações planejadas, participativas e sustentadas por dados.

A segunda parte do produto corresponde a um guia de planejamento, investimento e qualificação das aulas de Educação Física, elaborado com base nas análises do diagnóstico situacional, na legislação vigente — incluindo a Constituição

Federal de 1988, a LDB, a BNCC, o CRMG e o PNE —, em referenciais teóricos da área da Educação Física escolar e em experiências bem-sucedidas já implementadas em outros contextos educacionais.

Esse guia propõe ações concretas e aplicáveis no curto, médio e longo prazo, como a implantação de kits pedagógicos mínimos por etapa da Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais), com listas detalhadas de materiais adequados à faixa etária e às experiências corporais propostas pelo currículo. Também contempla a proposição de um cronograma trienal de aquisição, manutenção e avaliação dos materiais, com etapas bem definidas para garantir a efetividade do processo e a racionalidade na aplicação dos recursos públicos.

Além disso, o guia orienta a criação de critérios técnicos e participativos para a alocação de recursos, sugerindo parâmetros como número de estudantes, existência ou não de infraestrutura mínima, demanda por materiais adaptados e inclusão de estudantes com deficiência. A intenção é fomentar uma distribuição mais equitativa dos recursos, em consonância com os princípios constitucionais da igualdade e da gestão democrática.

Outro componente essencial do produto é a proposta de criação de um Sistema Municipal de Monitoramento da Educação Física Escolar, que poderá ser implementado com o uso de ferramentas digitais simples — como planilhas interativas ou módulos acoplados a sistemas já existentes na SMED. Esse sistema deverá permitir o acompanhamento contínuo da situação de cada unidade escolar quanto à infraestrutura física, materiais disponíveis, necessidades emergenciais e estado de conservação, subsidiando o planejamento orçamentário da rede, a prestação de contas e o controle social.

Por fim, o guia também propõe a institucionalização de formações continuadas voltadas para gestores(as) escolares, com conteúdos voltados à importância da Educação Física no Projeto Político-Pedagógico, à gestão dos espaços e materiais pedagógicos e à legislação educacional aplicada. Essas ações têm por finalidade sensibilizar e capacitar os(as) líderes escolares para que compreendam a relevância do componente curricular e contribuam ativamente na garantia de sua qualidade.

Assim, o produto educacional configura-se como uma ferramenta concreta, aplicada e integrada ao contexto municipal, articulando pesquisa acadêmica,

diagnóstico da realidade, formulação pedagógica e gestão pública educacional. Ao centrar-se na Educação Física como direito educacional e componente essencial da formação integral dos(as) estudantes, reafirma-se o compromisso com uma educação pública de qualidade, inclusiva, socialmente referenciada e orientada por evidências.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação evidenciou que a qualidade da Educação Física escolar está profundamente condicionada à existência de uma infraestrutura adequada, à disponibilidade de materiais didáticos e à atuação articulada da gestão escolar. Os dados revelam que, embora haja um reconhecimento generalizado da importância da disciplina nos documentos legais e nos discursos pedagógicos, sua efetiva valorização ainda não se concretiza de maneira equânime na realidade cotidiana das escolas públicas.

Constatou-se que a carência de quadras cobertas, a limitação de espaços ao ar livre e a ausência de materiais básicos interferem diretamente no planejamento, na execução e na avaliação das aulas. Esses fatores impactam negativamente o desenvolvimento das competências previstas nos documentos curriculares e reduzem as possibilidades de experiências corporais significativas, especialmente para os(as) estudantes em situação de vulnerabilidade social. Tais limitações não apenas comprometem a prática docente, mas também fragilizam o papel da escola como espaço de inclusão, diversidade e formação cidadã.

O estudo também demonstrou que a gestão escolar possui papel estratégico na mediação entre as políticas públicas e as necessidades concretas da Educação Física. No entanto, os dados indicam que essa mediação ainda ocorre de forma desigual, muitas vezes pautada por uma lógica emergencial e não por uma visão pedagógica integrada e transformadora. Isso reforça a importância de se investir na formação continuada das equipes gestoras, de modo que possam atuar com consciência crítica, sensibilidade curricular e competência técnica na definição das prioridades educacionais.

No plano orçamentário, a análise documental mostrou que a área permanece subfinanciada, o que evidencia o descompasso entre o discurso normativo e a efetivação prática dos direitos educacionais. A baixa alocação de recursos destinados à Educação Física aponta para a necessidade de revisão das políticas de financiamento, bem como da atuação dos conselhos escolares e dos mecanismos de controle social, a fim de garantir maior transparência, equidade e planejamento.

As evidências aqui apresentadas revelam que não se trata apenas de viabilizar materiais ou reformar espaços: é preciso ressignificar a própria

compreensão sobre o lugar da Educação Física na escola. Valorizar a cultura corporal como parte inseparável da formação humana é reconhecer que o corpo educa, comunica, aprende e transforma. E para que esse potencial se concretize, é fundamental que as condições estruturais acompanhem as intencionalidades pedagógicas.

Este trabalho, ao iluminar aspectos concretos da realidade escolar, aponta também para possibilidades de aprofundamento em estudos futuros, sobretudo aqueles voltados à análise comparativa entre redes, à relação entre investimento e desempenho pedagógico, à efetividade dos programas de financiamento educacional e à percepção dos(as) estudantes sobre as práticas corporais na escola. Investigações interdisciplinares que dialoguem com os campos da arquitetura escolar, da gestão escolar e da gestão pública podem, igualmente, oferecer contribuições valiosas à construção de políticas mais justas e eficazes.

Nesse sentido, reconhece-se que, embora a presente dissertação tenha buscado compreender de forma ampla as condições da Educação Física nas escolas municipais de Santa Luzia, sua intenção central foi a de conhecer a infraestrutura e a disponibilidade de material didático, sob a ótica de professores(as) e diretores(as) escolares. Ainda que os resultados obtidos tenham oferecido subsídios significativos, compreende-se que novos estudos complementares poderão ser realizados em outros momentos, de modo a aprofundar e ampliar os achados aqui sistematizados.

Assim, reafirma-se que a Educação Física, enquanto direito educacional e componente essencial da formação integral, não pode ser tratada como apêndice do currículo. Sua efetiva valorização exige compromisso político, vontade institucional e uma escola comprometida com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Que esta pesquisa possa servir como instrumento de reflexão e provocação para que gestores(as), docentes, pesquisadores(as) e demais agentes da educação avancem na construção de uma escola mais inclusiva, crítica e corporalmente viva.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1999.
- BRACHT, V. *A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem: novas perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem: uma perspectiva crítica. *Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 11–32, jul./dez. 2003.
- BRACHT, V. Educação Física escolar como prática pedagógica. In: BETTI, M.; ZULIANI, L. R. *Educação Física e educação escolar*. São Paulo: Manole, 2005.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2025.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Apresentação institucional*. Brasília, DF: FNDE, 2024. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/institucional/o-fnde>. Acesso em: 22 mar. 2025.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE*. Brasília, DF: FNDE, 2023. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde>. Acesso em: 22 mar. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 jul. 2024.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 jul. 2024.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física e sociedade brasileira: notas sobre a crise de identidade da Educação Física*. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 52, p. 67–80, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física: o resgate da cidadania*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1999.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

CORREIA, P.; SÁ, S. Liderança do(a) diretor(a) escolar e a sua relação com o clima organizacional. *Humanidades & Tecnologia (FINOM)*, v. 29, p. 175–178, jan./mar. 2021.

DAOLIO, J. *Educação Física e cultura: questões sobre a diversidade cultural no universo escolar*. Campinas: Papyrus, 2004.

DARIDO, S. C. As contribuições das mídias no ensino da Educação Física. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 11–29, jan./mar. 2012.

DARIDO, S. C. *Educação Física na escola: questões e reflexões sobre a prática pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FERNANDES, Fernanda Herran. *Para além da legitimidade: a necessidade da Educação Física escolar*. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1-12, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e75902>.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GARCIA, C. L.; PREARO, L. C.; ROMEIRO, J. L. R. A influência dos materiais nas aulas de Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 38, n. 1, p. 38–44, jan./mar. 2016. DOI: 10.1016/j.rbce.2016.01.005.

GARCIA, P. S.; PREARO, L. C.; ROMEIRO, M. C. Educação básica: base nacional comum e infraestrutura escolar. *Dialogia*, São Paulo, n. 24, p. 83–98, jul./dez. 2016.

GARCIA, V. S.; PREARO, L. C.; ROMEIRO, E. A relação entre recursos didáticos e a motivação dos professores. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 587–603, 2016.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOBBI, B. C. et al. Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 198–220, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701786>.

GOOGLE. *Clear Google Drive space & increase storage*. 2017. Disponível em: <https://support.google.com/drive/thread/37136183/clear-google-drive-space-and-increase-storage?hl=en> Acesso em: 02 mai. 2025

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 12. ed. São Paulo: Pioneira, 2011.

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. 3. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

LEUCAS, C. B. de. *Educação inclusiva e a Educação Física escolar*. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_LeucasCB_1.pdf. Acesso em: 01 jul. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, T. da S. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129–147, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10495>. Acesso em: 22 mar. 2025.

MARQUES, A. T.; GAYA, A. A. A qualidade do ensino da Educação Física e os recursos disponíveis na escola. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 123–140, abr./jun. 2009. DOI: 10.22456/1982-8918.4226.

MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/curriculoreferencia>. Acesso em: 01 jul. 2024.

NEIRA, M. G. A cultura corporal como conteúdo da Educação Física escolar: uma proposta de currículo cultural. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 753–764, jul./set. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/83779>. Acesso em: 23 mar. 2025.

NEIRA, M. G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 81–89, jan./jul. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/15838>. Acesso em: 23 mar. 2025.

NEIRA, M. G. *Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763–778, set./dez. 2010.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública: o educador como protagonista*. São Paulo: Ática, 2010.

REIS, Carolina Guimarães. *Legitimidade da Educação Física no projeto de ensino Escola Integrada*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

REZENDE, G. U. de M. et al. Gestão escolar e liderança: o papel do diretor no sucesso escolar. *Revista Aracê*, São José dos Pinhais, v. 6, n. 3, p. 4959–4972, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev6n3-042>.

RIBEIRO, V. M.; BONAMINO, A.; MARTINIC, S. Implementação de políticas educacionais e equidade: regulação e mediação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 698–717, jul./set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147231>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zDcnNmRQ8sFF7s7v3qwX7wN/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SANTA LUZIA (MG). *Lei nº 2.819, de 29 de dezembro de 2008*. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação do Município de Santa Luzia e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Santa Luzia, MG, 29 dez. 2008.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES NETO, J. et al. Infraestrutura escolar e desigualdade educacional: um estudo em redes municipais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 642–659, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000300006>.

TANI, G. et al. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.

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

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VAGO, T. *Cultura corporal e Educação Física escolar*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

ANEXO I - QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Em que ano você se formou?
2. Tem pós-graduação?
 - () Sim
 - () Não
- 2.1. Se sim, em que?
3. Há quanto tempo você atua no magistério, com a Educação Física?
4. Há quanto tempo você atua no magistério, com a Educação Física, na rede municipal de educação de Santa Luzia?
5. Em qual/quais etapa(s) da educação básica ministra aulas de Educação Física, na rede municipal de educação de Santa Luzia?
 - () Educação infantil - creche
 - () Educação infantil – pré-escola
 - () Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano
 - () Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano
6. Por favor, responda às afirmações abaixo, sobre a importância da infraestrutura física e do material disponível para as aulas de educação física, atribuindo uma pontuação de 1 a 4, onde:
 - 1 – Sem importância
 - 2 – De pouca importância
 - 3 – Importante
 - 4 – Muito importante

Infraestrutura física e material disponível	1 – Sem importância	2 – De pouca importância	4 – Importante	5 – Muito importante
6.1. Uma área ampla para realizar atividades físicas:	1	2	3	4
6.2. Quadra poliesportiva para a prática de diferentes modalidades esportivas.	1	2	3	4
6.3. Áreas ao ar livre para atividades como corrida, jogos recreativos e exercícios ao ar livre	1	2	3	4
6.4. Áreas para a prática de atividades rítmicas e expressivas, como dança e ginástica, além das lutas	1	2	3	4
6.5. Bolas de diferentes tamanhos e pesos para atividades de arremesso, recepção e manipulação.	1	2	3	4
6.6. Bolas de futebol, basquete, vôlei, handebol, entre outras.	1	2	3	4
6.7. Cones.	1	2	3	4
6.8. Cordas	1	2	3	4
6.9. Raquetes	1	2	3	4

6.10. Petecas	1	2	3	4
6.11. Colchonetes	1	2	3	4
6.12. Arcos (bambolês)	1	2	3	4
6.13. Fitas	1	2	3	4
6.14. Tatames	1	2	3	4
6.15. Redes para esportes como vôlei e badminton	1	2	3	4
3.16. Bicicleta	1	2	3	4
6.17. Skate	1	2	3	4
6.18. Patins	1	2	3	4
6.19. Cronômetros	1	2	3	4
6.20. Equipamento de som	1	2	3	4
6.21. Data show/ Televisão	1	2	3	4
6.22. Computador/ notebook	1	2	3	4
6.23. Postes ajustáveis para diferentes alturas	1	2	3	4
6.24. Playground com estruturas seguras e variadas.	1	2	3	4
6.25. Espaços para atividades lúdicas, como caixas de areia e áreas com brinquedos.	1	2	3	4
6.26. Vestiários adaptados para os alunos trocarem de roupa.	1	2	3	4
6.27. Banheiros bem conservados e limpos.	1	2	3	4
6.28. Outros	1	2	3	4

7. Por favor, responda às afirmações abaixo, sobre a influência da infraestrutura física e do material disponível, no planejamento das aulas de educação física, atribuindo uma pontuação de 1 a 4, onde:

- 1 – Não influencia
- 2 – Influencia pouco
- 3 – Influencia
- 4 – Influencia muito

Infraestrutura física e material disponível	1 – Sem importância	2 – De pouca importância	4 – Importante	5 – Muito importante
7.1. disponibilidade de área ampla	1	2	3	4
7.2. disponibilidade de quadra	1	2	3	4
7.3. dividir espaço com outro(s) professor(es)	1	2	3	4
7.4. disponibilidade de bolas de diferentes tamanhos e pesos para atividades de	1	2	3	4

arremesso, recepção e manipulação.				
7.5. disponibilidade de bolas de futebol, basquete, vôlei, handebol, entre outras.	1	2	3	4
7.6. disponibilidade de cones, cordas, colchonetes, raquetes, petecas tatames, arcos, dentre outros.	1	2	3	4

8. Há a obrigatoriedade de ministrar aulas dentro da sala de aula?

Sim

Não

8.1. Se sim, por quê?

9. A infraestrutura física e a disponibilidade de material influenciam na sua metodologia de ensino da educação física?

Sim

Não

9.1. Se sim, como?

10. A infraestrutura física e a disponibilidade de material influenciam na sua forma de avaliar o aluno?

Sim

Não

10.1. Se sim, como?

11. Caso queira compartilhar observações ou sugestões adicionais sobre como a infraestrutura física e a disponibilidade de materiais influenciam seu planejamento anual e plano de aula de Educação Física, sinta-se à vontade.

ANEXO II - QUESTIONÁRIO DO DIRETOR/COORDENADOR DE ESCOLA

1. É graduado(a) em que?
2. Em que ano você se formou?
3. Tem pós-graduação?
- 3.1. Se sim, em que?
4. Há quanto tempo você atua como diretor(a)/ coordenador(a) de escola, na rede municipal de educação de Santa Luzia?
5. Qual/quais etapa(s) da educação básica a sua escola oferece?
 Educação infantil - creche (berçário, maternal I, II e III - 0 a 3 anos)
 Educação infantil – pré-escola (1º e 2º períodos - 4 a 5 anos)
 Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano
 Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano
6. Há quantos alunos matriculados na escola sob a sua direção?
7. Há professor de educação física na escola sob sua direção?
8. A escola possui uma quadra poliesportiva coberta?
 Sim
 Não
9. Há espaços específicos destinados às aulas de Educação Física, como uma sala equipada?
 Sim
 Não
10. Como você avalia a condição geral da infraestrutura destinada à prática de atividades físicas na escola?
 Muito Boa
 Boa
 Regular
 Precária
11. Existe uma variedade adequada de equipamentos esportivos para as aulas de Educação Física?
 Sim
 Não
12. Os materiais didáticos, como bolas, raquetes e cones, estão em boas condições de uso?
 Sim
 Não
13. Como você avalia a disponibilidade e conservação dos materiais utilizados nas aulas de Educação Física?
 Muito Boa
 Boa
 Regular
 Precária
14. A escola possui áreas ao ar livre destinadas à prática de atividades físicas?
 Sim
 Não
15. Como você avalia a qualidade desses espaços para a realização de atividades ao ar livre?

- Muito Boa
- Boa
- Regular
- Precária

16. A escola dispõe de recursos audiovisuais, como projetores, para serem utilizados nas aulas de Educação Física?

- Sim
- Não

17. Houve investimento na reforma/adequação da infraestrutura física da escola sob a sua direção, no ano de 2023?

- Sim
- Não

17.1. Se sim, qual o valor?

18. Houve investimento na compra de materiais didáticos de educação física (bolas, cones, cordas, arcos, jogos etc.) na escola sob a sua direção?

- Sim
- Não

18.1. Se sim, qual o valor?

19. Caso queira compartilhar observações ou sugestões adicionais sobre a infraestrutura e a disponibilidade de materiais para a Educação Física na escola, sinta-se à vontade.