

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Bruno Guimarães Vaccari

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA FRENTE ÀS ORIENTAÇÕES DO CURRÍCULO PAULISTA**

**São Caetano do Sul - SP
2026**

BRUNO GUIMARÃES VACCARI

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA FRENTE ÀS ORIENTAÇÕES DO CURRÍCULO PAULISTA**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

**São Caetano do Sul - SP
2026**

FICHA CATALOGRÁFICA

VACCARI, Bruno Guimarães

A prática pedagógica dos professores de Educação Física frente às orientações do Currículo Paulista/ Bruno Guimarães Vaccari. – São Caetano do Sul, 2026. 156 p.

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Educação Física escolar. 2. Currículo Paulista. 3. BNCC. 4. Prática pedagógica. 5. Ensino Médio.

Sá, Ivo Ribeiro de. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitor de Pós-Graduação e Pesquisa
Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva**

**Gestora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 09/02/2025 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (Orientador - USCS)

Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Brito (USCS)

Profa. Dra. Rita de Cássia Franco de Souza Antunes (UNESP)

Dedico estas páginas aos educadores que me ensinaram que ser professor é mais do que uma profissão, é uma escolha ética, generosa e profundamente humana. A cada um que, com palavras, gestos e presença, tocou vidas e abriu caminhos ofereço este reconhecimento.

Ser professor é acreditar, silenciosamente, na força transformadora do encontro, do cuidado e da esperança. E é nesse valor que reside a nobreza de tudo o que somos e do que ainda podemos ser.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, deixo meu agradecimento mais profundo e afetuoso. A vocês, que sempre foram minha base, minha coragem e meu porto seguro, sou grato por cada gesto de apoio, por cada palavra de incentivo e por cada renúncia silenciosa que tornou possível a realização deste sonho. Meu pai, exemplo de força e determinação; minha mãe, exemplo de amor e sensibilidade, tudo o que conquisto carrega a marca do que aprendi com vocês. Esta vitória é nossa.

À Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao meu orientador, Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá, registro minha sincera gratidão. Agradeço à instituição pela qualidade acadêmica, pela seriedade do trabalho formativo e por oferecer um ambiente fecundo para pesquisa e reflexão. Ao meu orientador, agradeço o rigor intelectual, a generosidade acadêmica e a confiança depositada ao longo deste percurso. Suas orientações foram fundamentais para o amadurecimento deste trabalho e para minha formação como pesquisador e educador.

Aos meus colegas de mestrado, com quem compartilhei disciplinas, debates, angústias e descobertas, agradeço a parceria que transformou o percurso em uma experiência menos solitária e mais humana. Foram horas de estudo, trocas intensas, reflexões coletivas e aprendizados construídos em diálogo, que contribuíram não apenas para esta pesquisa, mas para minha identidade profissional. Saio deste processo mais fortalecido porque caminhamos juntos.

Aos meus amigos e amigas, agradeço por cada gesto de apoio, pelas conversas que aliviaram os momentos difíceis e pela presença constante que deu leveza ao caminho. Vocês foram abrigo nos dias mais desafiadores e celebração nos dias de conquista. A amizade de vocês, feita de escuta, companheirismo e afeto genuíno, sustentou minha jornada e renovou minhas forças quando o processo parecia longo demais. A cada um, deixo meu reconhecimento e gratidão por caminharem ao meu lado, sempre.

RESUMO

Esta dissertação investigou a prática pedagógica de professores de Educação Física do Ensino Médio da rede estadual paulista, buscando compreender como esses docentes constroem sentidos sobre seu trabalho diante das orientações curriculares contemporâneas, especialmente aquelas estabelecidas pelo Currículo Paulista. Partindo do reconhecimento de que as reformas educacionais recentes ampliaram responsabilidades docentes, redefiniram conteúdos e reorganizaram o papel formativo da disciplina, o estudo procurou analisar de que maneira essas diretrizes influenciam as interpretações e decisões pedagógicas dos professores no cotidiano escolar. O objetivo geral consistiu em analisar como os docentes interpretam, incorporam e ressignificam sua prática pedagógica diante das orientações oficiais, considerando os fatores que favorecem ou dificultam esse processo. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, articulando análise documental, entrevistas semiestruturadas com professores da rede estadual e análise textual pelo método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Esse procedimento permitiu identificar núcleos de sentido que evidenciam três dimensões principais no discurso docente: a compreensão ampliada da Educação Física como expressão da cultura corporal de movimento, em consonância com as orientações curriculares; a presença de obstáculos estruturais, pedagógicos e institucionais que limitam a efetivação dessas diretrizes; e as estratégias de adaptação pedagógica mobilizadas pelos professores para lidar com as demandas do currículo no contexto concreto da escola. Os resultados indicam que os professores reconhecem a ampliação conceitual da Educação Física proposta pelos documentos oficiais, especialmente no que se refere à valorização da cultura corporal e à integração da disciplina à área de Linguagens. Entretanto, a análise também revelou a presença de cognemas que operam como obstáculos à implementação dessas orientações, relacionados principalmente às condições materiais da escola, às limitações na formação continuada e às tensões entre o currículo prescrito e o trabalho real docente. Diante dessas condições, os professores mobilizam criatividade, negociação curricular, adaptações metodológicas e apoios externos para sustentar o engajamento dos estudantes e atribuir sentido às propostas curriculares em sua prática cotidiana. As conclusões indicam a necessidade de políticas formativas mais alinhadas às demandas reais da escola, bem como de condições institucionais que favoreçam espaços de reflexão coletiva sobre a prática docente. Como produto educacional, o estudo apresenta um guia reflexivo destinado a apoiar professores de Educação Física na análise crítica de suas práticas pedagógicas frente às orientações curriculares, oferecendo instrumentos de autoavaliação, estudos de caso e propostas colaborativas de planejamento com o objetivo de fortalecer a autonomia docente e a ressignificação curricular no contexto escolar.

Palavras-chave: educação física escolar; prática pedagógica; currículo paulista; ensino médio; formação docente.

ABSTRACT

This dissertation investigated the pedagogical practices of high school Physical Education teachers in the São Paulo state public school system, seeking to understand how these educators construct meanings about their work in light of contemporary curricular guidelines, particularly those established by the São Paulo Curriculum. Recognizing that recent educational reforms have expanded teachers' responsibilities, redefined curricular content, and reorganized the formative role of the discipline, the study aimed to analyze how these guidelines influence teachers' interpretations and pedagogical decisions in their daily school practices. The general objective was to examine how teachers interpret, incorporate, and reinterpret their pedagogical practices in relation to official curricular orientations, considering the factors that facilitate or hinder this process. The research adopted a qualitative approach, combining documentary analysis, semi-structured interviews with teachers from the state public system, and textual analysis using the Descending Hierarchical Classification (CHD) method. This analytical procedure made it possible to identify meaning cores that reveal three main dimensions in teachers' discourse: the recognition of an expanded understanding of Physical Education as an expression of body culture of movement, in line with curricular guidelines; the presence of structural, pedagogical, and institutional obstacles that limit the effective implementation of these orientations; and the pedagogical adaptation strategies mobilized by teachers to deal with curricular demands in the concrete context of the school. The findings indicate that teachers acknowledge the conceptual expansion of Physical Education proposed by official documents, particularly regarding the appreciation of body culture and the integration of the discipline within the Languages area. However, the analysis also revealed the presence of cognemes that operate as obstacles to the implementation of these curricular orientations, mainly related to school material conditions, limitations in continuing teacher education, and tensions between the prescribed curriculum and the real work of teachers. In response to these conditions, teachers mobilize creativity, curricular negotiation, methodological adaptations, and external support in order to sustain student engagement and give meaning to curricular proposals in their daily practice. The conclusions highlight the need for training policies more closely aligned with the real demands of schools, as well as institutional conditions that promote collective reflection on teaching practices. As an educational product, the study presents a reflective guide designed to support Physical Education teachers in critically analyzing their pedagogical practices in relation to curricular guidelines, offering self-assessment tools, case studies, and collaborative planning proposals aimed at strengthening teacher autonomy and curricular reinterpretation in the school context.

Keywords: physical education; teaching practice; curriculum; high school; teacher development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dendrograma	118
------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização do ensino nas disposições normativas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e de 1971	34
Quadro 2 – Concepções pedagógicas – Educação Física	42
Quadro 3 – Abordagens pedagógicas	54
Quadro 4 – Competências e Habilidades referentes à Educação Física	93
Quadro 5 – Habilidades referentes à Educação Física.....	95
Quadro 6 – Escolas na região de Santo André	107
Quadro 7 – Matriz de amarração.....	109
Quadro 8 – Roteiro de entrevista	111
Quadro 9 – Procedimentos de análise de conteúdo	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Região do Grande ABC, conjunto de municípios formado por Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CESP	Currículo do Estado de São Paulo (documento curricular paulista de 2010)
CF/88	Constituição Federal de 1988
CHD	Classificação Hierárquica Descendente (método de análise de dados textual)
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Currículo Paulista (Currículo do Estado de São Paulo alinhado à BNCC, de 2020)
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DE	Diretoria de Ensino
DEM	Departamento de Ensino Médio
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (mesma LDB/96, nomenclatura completa)
MEC	Ministério da Educação

MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seduc/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UA	Unidade de Análise (na análise de conteúdo)
UC	Unidade de Contexto (na análise de conteúdo)
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UR	Unidade de Registro (na análise de conteúdo)
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	15
1 INTRODUÇÃO.....	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
3 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	33
3.1 Reformas educacionais do Ensino Médio no Brasil (1961-1988).....	33
3.2 Ensino Médio 1996.....	36
4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EF EM NÍVEL MÉDIO NO BRASIL	40
4.1 Período (1961-1988)	40
4.2 Período (1996-2013)	45
4.3 Abordagens pedagógicas na Educação Física Escolar	52
5 PRÁTICAS DOS PROFESSORES	56
6 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR ATUAL	65
6.1 BNCC e a pedagogia das competências	74
6.2 Currículo Paulista	82
7 O LUGAR DA EF NA ATUAL ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	86
8 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	104
8.1 Etapas.....	105
8.2 Campo da pesquisa.....	106
8.3 Participantes da pesquisa.....	108
8.4 Descrição dos instrumentos de produção dos dados.....	109
8.5 Interpretação e análise dos dados.....	112
8.6 Análise documental	114
9 ANÁLISE DOS DADOS.....	117
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
11 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL	137
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICE A – TCLE	155

MEMORIAL

No ano de 2018, eu era um aluno do terceiro ano do ensino médio, com 17 anos, repleto de inquietações sobre o futuro e as escolhas profissionais que deveria fazer. Meus professores, que sempre me apoiaram, frequentemente mencionavam meu potencial nas áreas exatas, sugerindo carreiras como engenharia ou economia, dado meu desempenho acadêmico satisfatório. Por outro lado, meus pais sempre me incentivaram a seguir meus próprios interesses, sem pressão para que eu escolhesse uma carreira específica, embora eu soubesse que o desejo da minha mãe era que eu optasse por medicina, ou que seguisse os passos de meu pai na empresa em que trabalhava.

Durante as férias de julho, ainda imerso em dúvidas, decidi refletir sobre minhas opções. Após uma análise cuidadosa de minhas paixões e interesses, cheguei à conclusão de que a Educação Física era o caminho que eu realmente desejava seguir. Essa escolha não apenas refletia meu amor pelo esporte e pela atividade física, apesar de ter tido uma insegurança após esta escolha.

Ao revisitar minha trajetória como aluno, percebo que nunca tive o sonho de ser jogador profissional como todo menino da minha sala. Embora admirasse os atletas e suas conquistas, minha verdadeira paixão sempre esteve voltada para a gestão de pessoas, para a troca de experiências e para o papel de liderança que um técnico ou professor pode desempenhar

A importância da Educação Física para mim vai muito além das lições aprendidas dentro de uma quadra. Desde a infância, o esporte foi uma parte fundamental da minha vida, proporcionando-me valiosas experiências que moldaram meu caráter e minha visão de mundo. A natação, por exemplo, pratiquei desde quando era um bebê até os 12 anos, acho que nunca entendi o valor deste esporte por ser muito novo, mas, se fosse destacar um único aspecto, seria a resiliência. Mas o basquete é meu principal esporte, com ele aprendi a importância do trabalho em equipe, a liderança, a habilidade de comunicar-se de forma eficaz e o poder de incentivar os outros. Essas são apenas algumas das lições que absorvi ao longo dos anos praticando este esporte.

Como atleta, participei de jogos escolares no basquete infantil, onde aprendi a importância da disciplina e do comprometimento. Dentro da escola sempre gostei de

jogos de queimada e pique-bandeira, vivenciando a alegria das vitórias e a tristeza das derrotas além do espírito da competição e a camaradagem que o esporte pode proporcionar. Essas experiências não apenas me ensinaram habilidades físicas, mas também me prepararam para os desafios da vida, mostrando-me que o esforço e a dedicação são fundamentais para alcançar objetivos. Tenho como referências técnicos renomados como José Mourinho, Muricy Ramalho e Sir Alex Ferguson, que exemplificam a importância da liderança e da motivação no esporte. Suas abordagens e filosofias de trabalho me influenciam a cada dia, e busco incorporar esses ensinamentos em minha prática pedagógica.

Ao ingressar na faculdade, minha visão sobre a carreira que desejava seguir era bastante limitada. Inicialmente, eu pensava em trabalhar apenas como professor de academia ou em clubes esportivos, sem considerar a possibilidade de ser professor em uma escola. No entanto, a vida, muitas vezes irônica, me levou a me tornar educador. Lembro-me de um episódio marcante que ocorreu durante um intervalo das aulas teóricas de direção. Meu antigo professor de Educação Física me enviou uma mensagem perguntando se eu gostaria de estagiar na escola onde estudei durante grande parte da minha vida. A proposta foi uma grata surpresa, pois, desde o segundo semestre da faculdade, tive a oportunidade de estagiar em um ambiente que conhecia bem. Eu já estava familiarizado com a dinâmica da escola e sabia o que esperar.

Nos primeiros dias de estágio, percebi uma identificação imediata com o ambiente escolar, e o amor pela docência começou a florescer. Aqueles foram os melhores dois anos da minha vida acadêmica, onde tudo que eu aprendia na teoria se aprofundava na prática. O estágio me proporcionou grandes oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional, permitindo-me aplicar os conhecimentos adquiridos na faculdade em situações reais.

Após essa experiência enriquecedora, decidi me aventurar no mundo do bacharelado para cumprir as horas obrigatórias. No entanto, essa nova fase não trouxe a mesma identificação que tive na escola. Trabalhei como professor na sala de musculação por quase um ano e meio, mas a conexão emocional e a satisfação que sentia ao ensinar na escola eram incomparáveis.

Finalmente, ao final de 2023, concluí minha graduação tanto em bacharelado quanto em licenciatura, mas me vi diante de incertezas sobre onde iria trabalhar. A dúvida pairava: qual escola aceitaria um professor de apenas 22 anos para ministrar aulas? Ou eu continuaria a atuar em academias? Foi então que recebi a notícia de

que poderia me candidatar a uma vaga como professor temporário nas escolas estaduais de São Paulo. Para minha alegria, em 2024, fui contratado logo após a cerimônia de graduação.

Embora a parte profissional estivesse resolvida, sentia que minha formação poderia ser ampliada. Assim, busquei uma pós-graduação, especificamente um mestrado, e encontrei o programa da própria Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), onde me formei. Essa decisão foi motivada pela percepção de que, devido à pandemia, havia uma defasagem significativa em certos conhecimentos na minha área. Além disso, surgiam perguntas que eu não conseguia responder, e o mestrado me oferecia a possibilidade de ingressar no ensino superior algum dia.

No meu primeiro dia como professor, fui conhecer a escola onde trabalho atualmente e, de imediato, me encantei. A coordenadora pedagógica me apresentou o projeto de Educação Física da escola e a forte ligação que ela tinha com o basquete. Foi como estar em um sonho, unindo as melhores opções. Como ela também era formada em Educação Física, senti que tinha uma mentora ao meu lado, auxiliando e orientando-me dia após dia para melhorar cada vez mais.

Essa orientação não se limitou apenas às aulas, mas também se estendeu a todo o trabalho relacionado a reuniões de pais e mestres, gestão de lesões dos alunos durante as aulas, planejamento e execução das atividades. Percebi que, embora tivesse a formação teórica adquirida na faculdade, a prática era totalmente diferente e desafiadora. Cada dia na escola se tornou uma oportunidade de aprendizado e crescimento, tanto profissional quanto pessoal.

Como professor, meu objetivo é transmitir todos esses ensinamentos aos meus alunos, ajudando-os a se tornarem pessoas melhores. Acredito que a Educação Física desempenha um papel crucial na formação integral dos estudantes, promovendo não apenas a saúde física, mas também o desenvolvimento emocional e social. Quero que meus alunos compreendam a importância do trabalho em equipe, da empatia e do respeito ao próximo, valores que são essenciais tanto dentro quanto fora da quadra. Minha abordagem pedagógica é fortemente influenciada pela ludicidade. Acredito que o aprendizado deve ser uma experiência prazerosa e significativa. Utilizo jogos e competições como ferramentas para promover o desenvolvimento socioemocional e a aptidão física dos alunos. Através da prática lúdica, consigo engajar os alunos de maneira mais efetiva, criando um ambiente onde eles se sentem à vontade para explorar, errar e aprender. Além disso, valorizo a escuta ativa. Gosto de ouvir meus

alunos, entender suas necessidades e preocupações, e adaptar minhas aulas para que sejam relevantes e significativas para eles. Essa conexão é fundamental para criar um ambiente de aprendizado positivo e inclusivo, onde todos se sintam valorizados e motivados a participar.

Como já tinha citado, atualmente estou cursando um mestrado profissional, o que me permite aprofundar meus conhecimentos e habilidades na área da Educação. Um dos meus objetivos é lecionar em nível superior e quem sabe virar um coordenador ou diretor de escola, quem sabe até na USCS viro professor de Educação Física, onde me formei. Tenho um interesse especial em dar aulas nas disciplinas de esportes e psicologia, áreas que considero fundamentais para a formação integral dos alunos. A psicologia do esporte é uma área que me fascina, e pretendo me aprofundar nela, seja através de uma pós-graduação ou até mesmo uma nova graduação. Compreender os aspectos psicológicos que influenciam o desempenho esportivo e o bem-estar dos atletas é essencial para formar profissionais mais completos e preparados para os desafios do mundo esportivo.

Caso também conseguisse algo paralelo às aulas como professor, meu desejo seria me envolver mais ativamente no basquete profissional, especialmente como técnico juvenil ou assistente. Acredito que essa experiência me permitiria aplicar os conhecimentos adquiridos durante minha formação e contribuir para o desenvolvimento de jovens atletas. O basquete não é apenas um esporte; é uma escola de vida que ensina valores como disciplina, trabalho em equipe e perseverança. Quero ser parte desse processo, ajudando os jovens a se tornarem não apenas melhores jogadores, mas também cidadãos mais conscientes e responsáveis.

Ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, pude vivenciar experiências que moldaram não apenas minha formação, mas também minha visão sobre a educação e o papel transformador do professor. Desde os primeiros passos na Educação Física, passando pelo estágio que despertou meu amor pela docência, até a minha atuação como professor temporário, cada etapa foi fundamental para meu crescimento pessoal e profissional.

Acredito firmemente que a Educação Física é uma disciplina essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas a saúde física, mas também habilidades sociais e emocionais. Estou comprometido em continuar aprendendo e me desenvolvendo como educador, buscando sempre novas formas de engajar e inspirar meus alunos. É por isto que estou no mestrado: para encontrar

respostas às minhas perguntas, especialmente sobre as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do ensino médio. Através do mestrado, pretendo aprofundar meus conhecimentos e contribuir de maneira significativa para a formação de futuros profissionais na área.

Este memorial descritivo não é apenas um relato da minha história, mas também uma expressão das minhas aspirações e valores como educador. Espero que, ao longo dessa jornada, eu possa ser para meus alunos o mesmo espelho que tantos professores foram para mim: uma fonte de inspiração, motivação e aprendizado. Estou animado com as possibilidades que o futuro me reserva e ansioso para contribuir positivamente na vida de cada aluno que passar por minha trajetória

Não posso deixar de expressar minha profunda gratidão à minha família, especialmente aos meus pais, que me proporcionaram a base sólida que me permitiu me tornar o profissional que sou hoje. O apoio incondicional deles foi essencial em cada passo da minha jornada. Sem eles, sinto que não seria metade do homem e do profissional que sou hoje. Com essa rede de apoio, estou confiante de que continuarei a evoluir e a me desenvolver em minha carreira.

1 INTRODUÇÃO

A disciplina da Educação Física (EF) ao longo da história passou por diversas alterações, mas sempre possuiu um papel significativo dentro do contexto do ensino médio da educação básica. Fazendo um breve retrato histórico, a prática da EF dentro da escola era marcada exclusivamente pela 'esportivização' e o desenvolvimento da aptidão física através dos conteúdos de ginástica visando a formação de futuros homens e mulheres saudáveis, capacitados e fortes. Tal papel é fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996).

De acordo com Pereira e Teixeira (2000), a LDBEN pretendeu definir uma concepção unificada de educação básica devido à extensão da territorialidade do país, fazendo com que fosse implementada uma base nacional comum, sendo a mesma complementada por uma parte diversificada pelo caráter regional e local.

Por outro lado, somente o estabelecimento de uma base comum não é suficiente para organizar os currículos educacionais, nesse sentido, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, via resolução n. 3, formalizou as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

Segundo Melo (2003), as diretrizes dividem o currículo por áreas de conhecimento vinculadas as suas tecnologias sendo estas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. No que se refere à Educação Física, o artigo 26, parágrafo III fala que "Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" (Brasil, 1996).

A promulgação desta faz com que de fato a Educação Física seja considerada como um componente curricular obrigatório estando este presente na área de linguagens, e integrado ao projeto pedagógico, o que representa um avanço dado ao fato que a disciplina era presente nas versões passadas apenas como atividade extracurricular sendo a mesma facultativa. Contudo, o fato de colocar os alunos trabalhadores (noturnos) como não obrigatórios na Educação Física revela uma contradição, pois a própria LDB traz o ajuste para as condições da população tornando a facultatividade no período noturno como contraditória.

A LDB em conjunto com as DCN de 1996 expandiram os objetivos do Ensino Médio, destacando a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, a preparação para o exercício da cidadania e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem autônoma e crítica. Com a criação de um novo currículo apresenta áreas de conhecimento vinculadas as suas tecnologias, que não eliminem as disciplinas, mas sim permitam (re)agrupar os conhecimentos, evitando assim sua fragmentação. Integrando ao viés das áreas, o DCN relata também a obrigação de desenvolvimento de habilidades e competências, tendo como finalidade dar razão ao conhecimento escolar, contextualizando-o e evitando a compartimentalização do saber.

Contextualizando para os dias de hoje, no ano de 2018 houve uma reforma educacional, mais precisamente nos anos finais da educação básica, denominada reforma do ensino médio. A medida provisória nº 746 realizou uma alteração da LDB de 96, abrindo as portas para a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Essa nova lei se constata na flexibilidade do currículo como estratégia para promoção de um ensino mais atrativo para o estudante e diminuição dos altos índices de reprovação e evasão escolar. De acordo com Prietto e Souza (2020), um dos contextos pelos quais foi realizada a reforma foi pelos interesses subservientes ao mercado de trabalho.

A reforma do Ensino Médio reuniu os componentes curriculares em áreas de conhecimento, que são elas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Ciências humanas e sociais aplicadas. Certos componentes deixaram de ser obrigatórios na matriz curricular, somente sendo incluídos em Itinerários Formativos (IF). Tais itinerários acabam sendo definidos a partir do critério da instituição de ensino, desde que contemplem as competências e as habilidades referentes à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) (Brasil, 2018).

Com a BNCC, a Educação Física no Ensino Médio, de acordo com Brasil (2018), foi apresentada em apenas cinco parágrafos, relacionando a compreensão da relação entre os conhecimentos da prática da Educação Física no Ensino Fundamental com os saberes da área de linguagens. A EF como disciplina acabou perdendo cada vez mais espaço nesse novo ciclo de ensino médio, seja pelo seu caráter optativo efetivado pelos “estudos e práticas” do componente curricular (deixando de ser componente curricular obrigatório dada à formação desejada nessa perspectiva neoliberal, por sua falta de legitimidade em uma sociedade em que o

mundo do trabalho não carece tanto de uma visão sanitaria como apontada anteriormente), seja em seus princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos, que se distancia de uma educação integral, tendo como base a avaliação por meio de testes e que apenas tem como consideração, os saberes formadores na juventude para futuras adaptações às demandas empreendedoras do trabalho contemporâneo (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020).

Instituída no novo ensino médio pela Base Nacional Comum Curricular, a integralidade da abordagem da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias realiza

“[...] o aprofundamento e a ampliação do trabalho realizado em outro ciclo, criando oportunidades nas quais os estudantes compreendam as inter-relações entre os saberes e as representações vinculados às práticas corporais, em diálogo contínuo com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 475).

Conclui que o entendimento da BNCC é de que a Educação Física escolar no novo ensino médio consiste em tratar temas relacionados às práticas corporais e não retoma a noção de prática presente no Art. 35-A § 2º da Lei 13.415/17.

Nota-se que a EF está presente nas competências 3 e 5 da BNCC. Enquanto as habilidades referentes à terceira competência se eximem de apontar para a prática de exercícios corporais nas aulas, a primeira e a terceira habilidade da quinta competência reforçam a importância da prática. Nesse sentido, o que se observa é uma incoerência interna entre as competências da Educação Física, suas habilidades e o próprio entendimento sobre a obrigatoriedade desse componente curricular no Ensino Médio.

Portanto, a Base para o ensino médio, por um lado, aponta para a realização de práticas corporais, por outro, não exige que sua realização ocorra nos três anos do ensino médio. Além disso, a própria legislação menciona que o sujeito deve ter uma educação integral, em todas as dimensões além das socioculturais e a Educação Física, neste sentido como disciplina, possui grande benefício na formação deste sujeito, pois é nesta fase em que ele se desenvolve capacitativa e corporalmente.

O estudo realizado por Magni (2020) buscou compreender como os professores de Educação Física vêm construindo sua prática pedagógica no ensino médio. Ao longo dos anos, a disciplina em base é apenas observada como jogo e exercício, sendo que as práticas pedagógicas repetitivas tradicionais têm como objetivos os esportes e a aptidão física. Segundo a autora, deve haver uma grande relevância em

entender os diversos encontros e desencontros ao construir uma prática pedagógica levando todo o contexto crítico que se vivencia na Educação Física em que o professor precisa ser o protagonista da sua ação pedagógica na busca por mudanças e melhor qualidade do ensino da Educação Física na escola.

Tendo em vista as constantes mudanças não só da disciplina em si, mas no contexto na qual ela se aplica (ensino médio) nos interessa saber como os professores de Educação Física – dentre as escolas que trouxeram as práticas e estudos dessa disciplina – compreendem tais modificações, configurando assim que o problema da nossa investigação é entender: Como as competências e as habilidades definidas pela BNCC podem ser integradas às orientações do Currículo Paulista para orientar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do ensino médio das escolas estaduais no município Santo André?

Estabelece-se como objetivo geral deste estudo identificar como a implementação conjunta das habilidades e competências da BNCC e das orientações do Currículo Paulista estão influenciando as práticas dos professores de Educação Física.

Como objetivos específicos, este estudo tende a levantar o nível de conhecimento dos professores acerca das competências e habilidades da BNCC relacionadas à Educação Física; Mapear as principais diretrizes do Currículo Paulista que influenciam a disciplina de Educação Física; Identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores na articulação entre as diretrizes da BNCC e os conteúdos do Currículo Paulista; e Investigar as estratégias adotadas pelos docentes para integrar conteúdos teóricos e práticos no contexto da BNCC e do Currículo Paulista.

Este trabalho tem como justificativa as mudanças ocorridas dentro do ensino médio e da Educação Física, as quais precisam de maior compreensão. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa possa servir como referencial para trabalhos futuros.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa tem finalidade descritiva de abordagem qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados foi realizada uma pesquisa documental considerando análises do Currículo Paulista, BNCC e os PCNs e, para investigar a prática dos professores, foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A análise das reformas educacionais no ensino médio brasileiro, entre 1961 e 1996, sustenta-se em um conjunto de leis, documentos normativos e estudos críticos que revelam as tensões entre formação técnica, cidadania e demandas socioeconômicas. A Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961) inaugurou esse período ao estruturar o ensino em ciclos (ginasial e colegial) e flexibilizar currículos conforme particularidades regionais, como destacam Frattini (2011) e Queiroz (2018a). Contudo, essa flexibilidade foi reinterpretada após o Golpe Militar de 1964, quando a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971) unificou o ensino primário e ginasial, extinguiu o exame de admissão e priorizou a profissionalização compulsória, alinhando-se a um projeto político de controle social e produtivo, como critica Carneiro (2006).

Essa transição legislativa não representou uma ruptura ideológica, mas uma continuidade, conforme argumenta Saviani (1987), ao vincular ambas as leis ao mesmo projeto socioeconômico pós-1964. A ênfase na formação técnica, embora justificada como preparação para o mercado, foi amplamente questionada por seu caráter excludente, já que marginalizava discussões sobre equidade e emancipação intelectual. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) reafirmou a educação como direito universal, pavimentando o caminho para a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que descentralizou a gestão educacional e ampliou a autonomia pedagógica, conforme analisam Sampaio e Silva (2024).

A LDB de 1996 também incentivou a criação de documentos orientadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 1998b), que buscaram integrar ensino, trabalho e cidadania por meio de currículos interdisciplinares. Essa perspectiva foi reforçada por Moura (2007), que defendeu a interdisciplinaridade e a contextualização como bases para uma formação integral, capaz de conectar saberes teóricos e práticos. Tais ideias ganharam força com o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), que promoveu o ensino médio integrado, superando a histórica dicotomia entre formação técnica e acadêmica.

Paralelamente, mecanismos de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), influenciaram a reestruturação curricular, conforme aponta Silva (2013). Essas

políticas, somadas às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2010) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletiram tentativas de equilibrar padrões nacionais com adaptações locais, embora persistam desafios estruturais, como a falta de financiamento e a desigualdade de acesso.

Assim, o referencial teórico evidencia que as reformas educacionais brasileiras oscilaram entre projetos técnico-profissionalizantes e aspirações democráticas, marcadas por avanços legislativos e contradições práticas. A análise crítica de autores como Carneiro (2006) e Saviani (1987) revela que, apesar das mudanças formais, a educação permaneceu vinculada a interesses econômicos hegemônicos, enquanto iniciativas como os PCNs e a BNCC tentaram reorientar o foco para a formação cidadã. Essa dualidade histórica ressalta a complexidade de construir um sistema educacional inclusivo, capaz de harmonizar demandas do mercado, equidade social e desenvolvimento humano.

Desde a institucionalização como disciplina obrigatória até sua consolidação como componente curricular, a EF refletiu debates sobre corpo, saúde, trabalho e cidadania, mediados por legislações e abordagens pedagógicas que oscilaram entre modelos técnico-esportivos e perspectivas críticas. A Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), promulgada durante a ditadura militar, consolidou a EF como prática educativa voltada para a aptidão física e o disciplinamento, alinhada a um projeto ideológico que priorizava a formação de corpos produtivos e a coesão nacional. Nesse período, conforme Costa (2014), a EF foi instrumentalizada como ferramenta higienista e militarista, reforçando estereótipos biológicos e excluindo discussões sobre diversidade cultural.

A transição para a democracia, na década de 1980, trouxe críticas à hegemonia esportivista e à visão reducionista da EF. Autores como Daolio (1995) e Kunz (2004) passaram a defender uma compreensão antropológica das práticas corporais, reconhecendo o corpo como fenômeno cultural. Essa mudança de perspectiva foi impulsionada pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que reafirmou a educação como direito social, e pela Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que elevou a EF a componente curricular obrigatório. Segundo Soares (2017), a LDB/96 representou um marco ao superar a noção de EF como mera atividade física, integrando-a à formação integral do estudante e garantindo sua autonomia pedagógica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 (Brasil, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 1998) ampliaram essa visão, propondo a EF como espaço de vivência da cultura corporal, com ênfase em jogos, danças, lutas e esportes. Esses documentos, conforme Darido (2003), romperam com a lógica excludente que privilegiava alunos com aptidões prévias, adotando o princípio da inclusão e da crítica social. No entanto, Frigotto (2003) alerta para a tensão entre a flexibilidade proposta pelos PCNs e a crescente normatização imposta por políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que, embora valorize práticas corporais, limita a autonomia docente ao prescrever conteúdos mínimos.

As abordagens pedagógicas que emergiram nesse contexto ilustram a diversidade teórica da área. A psicomotricidade, fundamentada por Henri Wallon e Jean Le Boulch, integrou dimensões afetivas e cognitivas ao movimento, enquanto a abordagem cultural, proposta por Jocimar Daolio (1995), destacou o corpo como expressão de identidades coletivas. Já as abordagens críticas, como a crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992) e a crítico-emancipatória (Kunz, 2004), enfatizaram a EF como instrumento de transformação social, questionando estruturas de poder e a mercantilização do esporte. Freire (1994), por sua vez, defendeu o jogo como eixo pedagógico, valorizando o erro como parte do aprendizado. Essas perspectivas, embora enriquecedoras, enfrentam desafios práticos, como a falta de formação docente e recursos, conforme aponta Victor França (2017).

A BNCC, implementada em 2018, sintetiza parte dessas discussões ao incluir a cultura corporal como eixo estruturante, mas também revela contradições. Oliveira (2019) argumenta que, ao normatizar conteúdos, a BNCC restringe a criatividade curricular, especialmente em contextos marcados por desigualdades. Por outro lado, Telles (2021) ressalta que a EF contemporânea mantém seu potencial como espaço de resistência, promovendo reflexões sobre gênero, raça e inclusão.

Apesar dos avanços, persistem desafios estruturais. A Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (Brasil, 2012) e o Programa Ensino Médio Inovador buscaram integrar formação geral e técnica, mas esbarraram na falta de investimentos e na precarização docente. Cruz (2019) critica a persistência de dispositivos legais (como o Art. 26 da LDB/96) que permitem a dispensa de aulas de EF para trabalhadores noturnos, perpetuando uma visão reducionista da disciplina.

Em síntese, a EF no ensino médio brasileiro é um campo em constante disputa, marcado por tensões entre modelos técnicos, críticos e culturais. Se, por um lado, legislações como a LDB/96 e os PCNs ampliaram seu status pedagógico, por outro, a implementação dessas políticas esbarra em desafios históricos, como a desigualdade de acesso e a carência de infraestrutura. O diálogo entre abordagens teóricas e práticas cotidianas, aliado a políticas de formação docente e financiamento adequado, parece essencial para consolidar a EF como disciplina transformadora, capaz de articular corpo, cultura e cidadania.

A trajetória da Educação Física (EF) no ensino médio brasileiro, desde a década de 1960 até os dias atuais, é marcada por transformações legais, pedagógicas e sociais que refletem disputas entre modelos técnico-esportivos, críticos e culturais. A Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), promulgada durante a ditadura militar, consolidou a EF como prática disciplinar voltada à aptidão física e à formação de corpos produtivos, alinhada a um projeto político de controle social. Conforme Costa (2014), essa abordagem higienista e militarista reforçou estereótipos biológicos, marginalizando discussões sobre diversidade cultural. A redemocratização, contudo, trouxe novas perspectivas, com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) elevando a EF a componente curricular obrigatório, integrado à formação integral do estudante.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) representou um marco ao redefinir o papel da EF, enfatizando a cultura corporal, a diversidade e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Estudos como os de Neira (2024) evidenciam como professores têm tematizado práticas corporais (danças, lutas, esportes) para promover reflexões críticas sobre gênero, etnia e classe, alinhando-se ao currículo cultural proposto pela BNCC. Essa abordagem, conforme Daolio (1995), rompe com visões reducionistas ao compreender o corpo como fenômeno cultural, integrando saberes populares e acadêmicos. Contudo, Freire, Barreto e Wiggers (2020) destacam que a hegemonia do esporte persiste, especialmente em escolas públicas, onde limitações estruturais (falta de materiais, infraestrutura precária) dificultam a diversificação de conteúdo.

A BNCC exige práticas pedagógicas inclusivas, mas sua implementação enfrenta desafios. Oliveira, Santos e Gomes (2022) apontam que, no ensino médio, o desinteresse dos alunos está associado a metodologias tecnicistas focadas em fundamentos esportivos, que negligenciam dimensões cognitivas e socioemocionais.

Apesar disso, professores buscam ressignificar suas práticas, incorporando atividades como danças e lutas, conforme Pacheco (2020). Esse estudo revela que, embora o currículo oficial (como o CESP em São Paulo) priorize o esporte, os docentes adaptam conteúdos às realidades locais, utilizando experiências pessoais e diálogos com os alunos. Essa flexibilidade, porém, é limitada pela falta de suporte institucional e formação continuada, agravando desigualdades.

As abordagens pedagógicas contemporâneas, como a crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992) e a crítico-emancipatória (Kunz, 2004), destacam-se ao propor a EF como espaço de transformação social, questionando estruturas de poder e a mercantilização do esporte. Freire (1994), por sua vez, valoriza o jogo como ferramenta pedagógica, incentivando a autonomia e a criatividade. Essas perspectivas dialogam com a BNCC, que visa integrar competências como pensamento crítico e colaboração. No entanto, Frigotto (2003) alerta que a normatização curricular pode restringir a autonomia docente, especialmente em contextos de precariedade.

Apesar dos avanços, desafios estruturais persistem. A Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (Brasil, 2012) e o Programa Ensino Médio Inovador buscaram integrar formação geral e técnica, mas esbarraram na falta de investimentos. Cruz (2019) critica dispositivos como o Art. 26 da LDB/96, que permite a dispensa de aulas de EF para trabalhadores noturnos, perpetuando uma visão reducionista da disciplina. Para superar essas barreiras, Neira (2024) e Pacheco (2020) defendem políticas de formação docente e infraestrutura adequada, essenciais para consolidar práticas pedagógicas inclusivas.

Em síntese, a EF no ensino médio é um campo em disputa, tensionado entre tradições esportivistas e aspirações críticas. Legislações como a LDB/96 e a BNCC ampliaram seu status pedagógico, mas sua efetividade depende de condições materiais e formação docente qualificada. O diálogo entre abordagens teóricas e práticas cotidianas, aliado a investimentos em infraestrutura e políticas públicas inclusivas, é crucial para transformar a EF em disciplina capaz de articular corpo, cultura e cidadania, promovendo uma educação verdadeiramente integral e equitativa.

A organização curricular atual do Ensino Médio Brasileiro, marcada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), reflete um projeto de reforma pautado em eficiência técnica e flexibilização, mas tensionado por críticas sobre sua legitimidade democrática e equidade. A reforma, implementada via Medida Provisória nº 746/16, priorizou a modernização

curricular em resposta a resultados insatisfatórios em avaliações nacionais e internacionais, como o PISA. No entanto, Constantin Junior, J. (2022) e Medeiros, F. (2020) destacam que o uso de uma MP para alterar a estrutura do Ensino Médio violou princípios constitucionais de participação social, centralizando decisões e limitando o debate público. Essa estratégia reflete uma tradição de governos em contornar processos legislativos regulares, comprometendo a transparência e a legitimidade das políticas educacionais.

A BNCC, homologada em 2018, consolidou-se como eixo central da reforma, estabelecendo competências gerais e reduzindo a carga horária dedicada a conteúdos comuns (1.800 horas), enquanto ampliou os itinerários formativos (1.200 horas). Essa mudança, embora apresentada como flexibilização, foi criticada por Dias e Meneses (2020) por aprofundar desigualdades entre redes pública e privada. Enquanto escolas particulares mantêm currículos propedêuticos alinhados a vestibulares, as públicas enfrentam dificuldades para implementar itinerários diversificados devido à falta de infraestrutura e recursos, conforme aponta Pereira, C. (2019). A redução da carga horária da BNCC também impacta estudantes da rede pública, que dependem dela para acesso ao ensino superior, ampliando disparidades já existentes.

A fragmentação curricular é outro ponto crítico. A divisão entre BNCC e itinerários, embora proposta como inovação, tende a hierarquizar áreas do conhecimento e dificultar a integração pedagógica. Medeiros, L. (2020) argumenta que a ênfase em competências técnicas, alinhadas a demandas do mercado, subordina a educação a uma lógica utilitarista, negligenciando a formação crítica e emancipadora. Essa perspectiva é reforçada por Ramos, M. (2006), que associa a pedagogia das competências à precarização do trabalho e à adaptação passiva dos jovens a um mercado volátil, em detrimento de reflexões sobre justiça social.

O Currículo Paulista, alinhado à BNCC, exemplifica os desafios regionais. Com doze itinerários e carga horária ampliada, o documento promete autonomia às escolas para adaptar propostas pedagógicas às realidades locais. No entanto, Constantin Junior, J. (2022) alerta que, sem suporte financeiro e técnico, essa autonomia transforma-se em sobrecarga para as instituições públicas, responsabilizando-as por superar desigualdades que exigem intervenções sistêmicas. Dias e Meneses (2020) complementam que a retórica de equidade no currículo paulista mascara a omissão

do Estado em prover condições mínimas, como formação docente e infraestrutura, perpetuando a exclusão de estudantes periféricos.

A reforma também enfrenta críticas por sua implementação desigual. Enquanto escolas privadas aproveitam a flexibilidade para reforçar conteúdos vestibulares, as públicas lutam contra turmas superlotadas, falta de materiais e professores despreparados. Medeiros, C. (2020) ressalta que a ampliação da jornada para 3.000 horas, prevista na lei, esbarra na realidade de escolas que sequer possuem quadras ou laboratórios. Além disso, a obrigatoriedade restrita a Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de disciplinas como Filosofia e Sociologia — reduzidas a "estudos e práticas" —, revela uma visão estreita de formação, conforme analisa Pereira, C. (2019).

Em síntese, a organização curricular atual do Ensino Médio Brasileiro é um campo de tensões entre modernização técnica e equidade educacional. Se, por um lado, a BNCC e a reforma de 2017 buscam responder a demandas contemporâneas, por outro, sua implementação precária e antidemocrática reforça desigualdades históricas. A pedagogia das competências, embora promova habilidades adaptativas, carece de mecanismos para garantir uma formação crítica, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Como destacam Constantin Junior, M. (2022) e Medeiros, F. (2020), apenas políticas públicas robustas, que combinem financiamento adequado, participação social e formação docente, podem transformar essas diretrizes em avanços concretos para todos os estudantes.

A posição da Educação Física (EF) na organização curricular atual do Ensino Médio Brasileiro reflete disputas históricas e ideológicas que permeiam as reformas educacionais. A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) consolidaram um modelo que prioriza competências alinhadas às demandas do mercado, marginalizando componentes curriculares como a EF. Conforme Beltrão, Taffarel e Teixeira (2024), essa marginalização se manifesta na redução da carga horária dedicada à EF e na sua integração problemática à área de "Linguagens e suas Tecnologias", desconsiderando sua especificidade pedagógica e histórica. A BNCC, ao definir a "linguagem corporal" como eixo central, subordina a EF a uma lógica comunicacional, negligenciando sua função crítica e formativa, conforme criticam Escobar (2012).

Essa abordagem reducionista está vinculada ao paradigma neoliberal do "aprender a aprender", que enfatiza flexibilidade e adaptabilidade em detrimento do

conhecimento sistematizado. Saviani (2013) aponta que essa lógica transfere ao aluno a responsabilidade pelo aprendizado, desvalorizando a mediação docente e fragilizando a formação integral. No Currículo Paulista, essa tendência se repete: a EF é organizada em unidades temáticas como esportes, danças e lutas, mas sem diretrizes claras que garantam a profundidade teórica ou a articulação com contextos socioculturais. Martini (2022) destaca que a ausência de fundamentação epistemológica robusta nos documentos curriculares resulta em práticas pedagógicas fragmentadas, limitando o potencial da EF como espaço de reflexão crítica e emancipação.

A marginalização da EF não é recente. Desde a LDB/96 (Brasil, 1996), sua obrigatoriedade foi contestada, refletindo uma visão utilitarista que prioriza áreas consideradas estratégicas para o mercado. Mello (2014) argumenta que, enquanto a EF é relegada a um papel secundário nas escolas públicas, sua mercantilização em academias e espaços privados evidencia a contradição de um sistema que subordina a educação às lógicas econômicas. Essa dualidade é agravada pela BNCC, que, ao reduzir a EF a habilidades como "selecionar movimentos corporais" (Brasil, 2018), privilegia conhecimentos superficiais em detrimento de saberes científicos e históricos. Nascimento (2018) ressalta que essa simplificação compromete a capacidade de a EF promover uma compreensão crítica da cultura corporal como fenômeno social e histórico.

A análise das competências específicas da área de Linguagens na BNCC revela que apenas 2 das 28 habilidades exigem conhecimentos específicos da EF, reforçando sua posição periférica. Constantin Junior, J. (2022) alerta que essa estrutura curricular aprofunda desigualdades, pois estudantes de escolas públicas, dependentes da BNCC para acesso ao ensino superior, têm menos oportunidades de aprofundar conteúdos essenciais. Além disso, a ênfase em competências socioemocionais, como autoconhecimento e empatia, desvia o foco da sistematização do conhecimento, conforme critica Duarte (2016). A pedagogia histórico-crítica, que defende a mediação docente para transição do senso comum ao conhecimento científico, é negligenciada, fragilizando a formação crítica dos estudantes.

O Currículo Paulista, embora alinhado à BNCC, reproduz essas limitações. Sua proposta de flexibilidade curricular, sem suporte estrutural ou formação docente adequada, transfere às escolas a responsabilidade por superar desigualdades, sem garantir recursos para tal. Pereira, A. (2019) argumenta que essa estratégia camufla

a omissão do Estado, perpetuando condições precárias em redes públicas. A ausência de parâmetros claros para componentes como “estudos e práticas” e a priorização de itinerários formativos técnicos reforça a hierarquização do conhecimento, privilegiando áreas vinculadas à produtividade econômica.

Diante desse cenário, Taffarel e Escobar (2009) defendem uma abordagem materialista que reconheça o trabalho como categoria central para entender as práticas corporais, integrando-as a contextos históricos e sociais. Essa perspectiva contrasta com a visão instrumental da BNCC, que reduz a EF a um instrumento de adaptação ao mercado. Teixeira (2018) reforça que a EF deve transcender a mera vivência corporal, promovendo a análise crítica de suas manifestações culturais e sua relação com estruturas de poder.

A trajetória da Educação Física no ensino médio brasileiro, analisada à luz das reformas educacionais desde a LDB/96 até a BNCC, evidencia um processo contínuo de marginalização, marcado pela subordinação a interesses neoliberais e à lógica mercadológica. Se, por um lado, a flexibilização curricular propõe modernização, por outro, aprofunda desigualdades ao negligenciar a especificidade pedagógica da EF e as condições estruturais das escolas públicas. A ênfase em competências técnicas, dissociadas de uma formação crítica, reflete um projeto educacional que prioriza a adaptação ao mercado em detrimento da emancipação intelectual e social.

Superar esses desafios exige políticas públicas que articulem financiamento adequado, formação docente qualificada e participação democrática na construção curricular. É essencial resgatar a EF como campo autônomo de conhecimento, integrando saberes científicos, históricos e culturais para promover uma formação integral. Como defendem Saviani (2019) e Neira (2018), apenas uma educação crítica, mediada por professores valorizados e currículos robustos, pode transformar a EF em instrumento de equidade e cidadania, garantindo seu lugar central na formação de sujeitos conscientes e transformadores da realidade.

3 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar as reformas educacionais ocorridas no ciclo do ensino médio entre 1961 e 1996, com ênfase nos aspectos legais. Para uma melhor compreensão, o capítulo foi dividido em duas partes. A primeira aborda as reformas produzidas e disseminadas a partir da promulgação da Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961) até 1988, oferecendo uma contextualização histórica. A segunda parte é dedicada à análise da penúltima Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.694/1996, destacando as mudanças significativas que impactaram a disciplina de Educação Física.

3.1 Reformas educacionais do Ensino Médio no Brasil (1961-1988)

Nesta seção, analisaremos a reforma educacional da década de 1960, que trouxe mudanças significativas ao sistema educacional brasileiro. A Lei nº 4.024/61 (Brasil, 1961) é considerada um marco, pois abrangeu todos os níveis e ramos de ensino, proporcionando uma reorganização curricular e uma maior flexibilidade, adaptando os currículos às necessidades regionais.

Segundo Frattini (2011), a promulgação dessa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 alterou profundamente o cenário educacional vigente. Um dos avanços mais importantes foi a simplificação do processo de admissão aos exames que permitiam a transição dos alunos do ensino primário para o ensino médio, correspondente à 1ª série do curso ginasial.

A Lei de 1961 também introduziu uma nova nomenclatura para as etapas iniciais de ensino. O ensino foi dividido em primário e secundário, sendo o secundário subdividido em dois ciclos: ginasial e colegial. De acordo com Queiroz (2018b), o objetivo dessas etapas era formar "individualidades condutoras", ou seja, preparar os estudantes para o ensino superior. O ciclo secundário incluía tanto o ensino técnico, voltado para a formação de jovens para o mercado de trabalho, quanto o ciclo normal, destinado à continuidade dos estudos.

Outro avanço importante dessa lei foi o reconhecimento da necessidade de uma sólida formação para os professores. O ensino médio foi definido como a última etapa da educação básica, com duração de quatro anos, sendo caracterizado como uma fase de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores.

Assim, “[...] ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Brasil, 1961, Art. 34).

Como ressalta Alves (1988, p. 28), “os ciclos Ginásial e Colegial eram divididos em Ramos de Ensino, tais como Secundário, Comercial, Industrial, Agrícola, Normal, entre outros”. No entanto, o Golpe Militar de 1964 alterou significativamente as diretrizes da educação nacional (Gaspari, 2014). O golpe levou à presidência o general Castello Branco (1964-1967), forçando João Goulart a deixar o cargo. Entre as justificativas para o golpe, estavam os temores de um suposto avanço do comunismo, especialmente em resposta às Reformas de Base propostas por Goulart (Gaspari, 2014).

Posteriormente, a LDB de 1961 foi modificada pela Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), que trouxe novas simplificações no sistema educacional. Essa legislação fundiu o ensino primário e o ginásial em um único ciclo denominado '1º grau', com oito anos de duração. Como resultado, o exame de admissão entre essas etapas foi extinto. Além disso, a nomenclatura das etapas foi alterada, passando de "primário" e "secundário" para "ensinos de 1º e 2º graus" (Brasil, 1971).

O Quadro 1 destaca as principais disposições da Lei nº 4.024/61 e da Lei nº 5.692/71, permitindo identificar as mudanças mais marcantes, bem como as continuidades presentes nas reformas educacionais.

Quadro 1 – Organização do ensino nas disposições normativas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e de 1971

Lei 4.024/1961	Duração	Lei 5.692/1971	Duração
Ensino Primário	• 4 anos	Ensino de Primeiro Grau	8 anos
Ciclo Ginásial do Ensino Médio	• 4 anos	Ensino de Segundo Grau	3 a 4 anos, variável
Ciclo Colegial do Ensino Médio	• 4 anos	Ensino Superior	3 a 4 anos, variável
Ensino Superior	• 3 anos variável		
Pontos a serem destacados:		Pontos a serem destacados:	
a) A passagem do Primário para o Ginásial era feita através de uma prova de acesso: o Exame de Admissão. b) Os ciclos Ginásial e Colegial eram divididos em Ramos de Ensino, a saber: Secundário, Comercial, Industrial, Agrícola, Normal e outros.		a) Com a junção dos antigos Primário e Ginásial, desapareceu o Exame de Admissão. b) A duração normal do 2º grau era de 2 anos. Ultrapassava, no entanto, este limite quando se tratava de Curso Profissionalizante. c) Os ensinos de 1º grau e 2º grau tinham uma carga horária mínima anual de 720 horas e o ano letivo a duração mínima de 180 dias.	

Fonte: Carneiro (2006)

Carneiro (2006) destaca que a estrutura única, promovida pela implementação de um currículo universal, levou à profissionalização compulsória, legalmente respaldada por uma ampla variedade de habilitações profissionais. Para o autor, esse enfoque revela o caráter excludente da Reforma, uma vez que ela estava mais alinhada às demandas do mercado de trabalho do que a uma visão de transformação social e econômica dos estudantes e do país. O autor também argumenta que os diferentes mecanismos introduzidos durante o período do golpe militar faziam parte de um projeto de continuidade. A ruptura, portanto, limitou-se à estrutura e ao funcionamento dos sistemas de ensino.

[...] o próprio enunciado explícito dos objetivos nas leis nº 4.024 e 5.692 revela uma continuidade entre ambas, continuidade que reflete no âmbito educacional a continuidade da ordem sócio-econômica de que foi avalista o golpe de 64. Aliás, a referida continuidade pode ser imediatamente constatada pelo simples fato de que os cinco primeiros títulos da Lei n.º 4.024, que tratam dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino permanecem em vigor. Ora, são exatamente esses títulos que consubstanciam as diretrizes, isto é, a orientação fundamental da organização escolar Brasileira. (Saviani, 1987, p.124).

Segundo Sampaio e Silva (2024), a Lei 5.692/71 representou uma reforma substancial no sistema educacional brasileiro. Emitida em 1971, essa legislação buscou uma abordagem mais técnica e alinhada às demandas do mercado de trabalho. Introduziu a integração entre a escola e o mundo do trabalho, valorizando disciplinas técnicas e práticas.

Conforme definido pelo CFE na Resolução nº 08/71 (Brasil, 1971d) integrada ao Parecer nº 853/71 (Brasil, 1971c), o Art. 1º estabeleceu a obrigatoriedade de um "núcleo-comum" nos currículos plenos do 1º e 2º graus, implementado por meio de disciplinas específicas":

I - No ensino de 1º Grau, a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades; b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de Comunicação em Língua portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo;
II - No ensino de 2º Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos. (Brasil, 1971c, Art. 5º).

A estrutura curricular dividia-se em dois componentes: no ensino de 1º grau, a 'educação geral' era exclusiva, concentrando-se sobretudo nas séries finais, enquanto no 2º grau predominava a 'formação especial', obrigatória em todas as instituições de

ensino e integrada como conteúdo específico das disciplinas estabelecidas. Conforme definido no § 2º, essa formação especial de currículo visava: a) no 1º grau, realizar a sondagem de aptidões e a iniciação ao trabalho; b) no 2º grau, promover a habilitação profissional de acordo com as demandas do mercado de trabalho local ou regional (Brasil, 1971a).

Em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, que estabeleceu a educação como um direito universal e uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família. Esse marco legal foi significativo para o desenvolvimento do currículo educacional. Um aspecto importante ressalta que "serão estabelecidos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de forma a garantir uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais" (Brasil, 1988, Art. 210). Simultaneamente, novos projetos já estavam sendo propostos e debatidos, com o objetivo de criar e organizar uma nova Lei de Diretrizes e Bases.

3.2 Ensino Médio 1996

Quase quatro décadas após a promulgação da primeira LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi revisada e, em 20 de dezembro de 1996, aprovada, trazendo mudanças importantes, como a descentralização e a autonomia das instituições de ensino. Esse novo marco permitiu maior flexibilidade nas propostas pedagógicas, facilitando adaptações regionais e locais.

A Lei nº 9.394 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que permanecem como referência até os dias atuais. O artigo 4º da lei, inicialmente, determinava que "O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria" (Brasil, 1996, Art. 4º). Contudo, essa disposição foi posteriormente alterada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que ampliou a abrangência para a "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio" (Brasil, 2013a, Art. 4º).

Além disso, o artigo 9º da LDB (Brasil, 1996) atribuiu à União a responsabilidade de elaborar um Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O objetivo desse plano era

estabelecer competências e diretrizes que orientassem os currículos e conteúdos mínimos essenciais à formação básica.

Pode-se afirmar que a LDB de 1996 foi um marco crucial para redefinir os rumos da educação no Brasil. Ela abriu caminho para a criação de novos documentos orientadores, consolidando a obrigatoriedade da educação básica, que passou a ser dividida em três etapas: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. A inclusão de diferentes perfis de alunos no sistema educacional também provocou reflexões sobre as especificidades de cada etapa, levando à necessidade de uma matriz curricular nacional que equilibrasse equidade de conteúdo e a liberdade para adaptações regionais, respeitando as particularidades de cada estado e município.

Em 1998, foram oficializados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as séries finais do Ensino Fundamental, organizados por áreas de conhecimento. Os PCNs tinham como objetivo expandir e aprofundar o debate educacional, envolvendo escolas, pais, governos e a sociedade em geral. O documento classificava as áreas de conhecimento em “Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira”, com a finalidade de “[...] evidenciar a dimensão social que a aprendizagem desempenha no processo de construção da cidadania, selecionando, assim, conteúdos de relevância social e que sejam potencialmente significativos para o desenvolvimento de capacidades” (Brasil, 1998a, p. 58).

Paralelamente, nesse mesmo período, foi implementado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com o intuito de monitorar a qualidade do ensino no país. Ainda em 1998, deu-se início ao planejamento e à elaboração de documentos orientadores específicos para o Ensino Médio. Nesse contexto, a Câmara da Educação Básica aprovou a Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

[...] se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (Brasil, 1998b, Art. 1º).

O artigo 10º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) estabelece que a base nacional comum dos currículos deve ser organizada em três grandes áreas do conhecimento: I) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;

II) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e III) Ciências Humanas e suas Tecnologias, cada uma com competências e habilidades específicas (Brasil, 1998b). Ainda no ano de 1998, foi instituído o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos alunos ao final da educação básica, tema que será aprofundado mais adiante.

Em 1999, já se discutia a estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que foram oficialmente lançados no ano 2000. Esses documentos desempenharam o papel de “[...] difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias” (Brasil, 2000, p. 4).

Posteriormente, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, introduziu modificações em artigos da LDB de 1996, com destaque para a “[...] supressão dos itens que postulavam a independência entre o ensino médio e o ensino técnico profissionalizante”, o que abriu caminho para a criação de uma nova modalidade de ensino: o ensino médio integrado. O Decreto 5.154/2004 sugere que a educação deve ser unificada e politécnica, promovendo a integração entre trabalho, ciência e cultura nas relações de ensino e aprendizagem, com o objetivo de superar a dicotomia histórica entre ensino técnico e acadêmico e enfatizar a necessidade de transformação social por meio da formação integral dos indivíduos.

A formação integral, nesse sentido, vai além do domínio de conhecimentos específicos de cada área; ela busca capacitar os alunos para enfrentar situações-problema em seu cotidiano. Moura (2007) destaca a importância da interdisciplinaridade, da contextualização e da flexibilização curricular para essa formação, sublinhando a necessidade de investigar diferentes contextos e promover conexões entre áreas do conhecimento.

Outro marco importante foi a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Essa rede incluiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que promoveram a formação profissional de alunos no nível médio.

A fim de melhorar a qualidade do ensino médio regular, novas políticas foram criadas. Entre elas, a Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, que estabeleceu o Programa Ensino Médio Inovador, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de currículos inovadores em escolas de ensino médio não profissionalizantes. O programa visava “desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante,

combinando formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnico-experimentais” (Brasil, 2009, Art. 2º).

Em 2010, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB). No artigo 21, tratava-se das etapas constitutivas do desenvolvimento educacional, incluindo o ensino médio com uma duração mínima de três anos. O artigo 26 destacava a necessidade de uma ‘base unitária’ para o ensino médio, visando uma preparação geral para o trabalho, com a possibilidade de optar por formações técnicas. O documento também reforçava a importância de ‘currículos flexíveis’, permitindo que os alunos escolhessem áreas que atendessem seus interesses, necessidades e aspirações (Brasil, 2010).

Em 30 de janeiro de 2012, a Resolução nº 2 reformulou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), destacando sua articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB). Essa reformulação trouxe princípios e fundamentos que orientaram as políticas públicas educacionais, com foco na elaboração, planejamento, implementação e avaliação de propostas curriculares para as instituições de ensino médio (Brasil, 2012).

Silva (2013) aponta que as novas diretrizes reformularam o currículo do ensino médio, composto agora por uma base nacional comum e uma parte diversificada local, com ênfase na diversidade e no enriquecimento curricular. O documento reorganizou o currículo em quatro grandes áreas de conhecimento: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; e IV – Ciências Humanas (Brasil, 2012, Art. 8º). Vale destacar que a Matemática foi isolada como uma área independente, separada das Ciências da Natureza, o que gerou a necessidade de reavaliar a formação de professores para atender a essa nova organização curricular.

Em 2014, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) elaborou um documento com propostas e reflexões sobre a educação Brasileira, que se tornaram base para a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre as metas do documento, estava a reformulação do ensino médio. Em 2015, houve a continuidade dos estudos e parcerias com instituições de ensino e secretarias de educação, culminando na divulgação da primeira versão da BNCC, um documento provisório que ainda passaria por novas discussões e reformulações.

4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EF EM NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

Este capítulo objetiva analisar os discursos oficiais contidos na legislação educacional produzida nos anos 1970, bem como as alterações implementadas no ensino de 2º grau na década de 1980 e a respectiva regulamentação da Educação Física nesse nível de ensino. Para tal, a exposição organiza-se em duas seções distintas.

Na primeira seção, analisamos a reforma educacional da Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), investigando suas relações com a Lei nº 4.024/61 (Brasil, 1961) primeira LDB da educação nacional. Adicionalmente, examinamos os discursos decorrentes das transformações do ensino de 2º grau nos anos 1980, com destaque para as alterações introduzidas pela Lei nº 7.044/82 (Brasil, 1982a).

Esta seção investiga a institucionalização da Educação Física no marco legal brasileiro, tomando como ponto de partida a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) – que reestruturou os ensinos fundamental e médio. O foco recai sobre a análise do aparato normativo decorrente, em especial o Decreto nº 69.450/71 (Brasil, 1971b), que formalizou sua integração curricular como 'atividade escolar' ou 'disciplina escolar', conforme definido à época. Complementarmente, examinam-se as competências atribuídas à Educação Física pela Lei nº 7.044/82 (Brasil, 1982a) e suas diretrizes específicas para a área.

4.1 Período (1961-1988)

A história da disciplina de Educação Física no Brasil é marcada por diversas concepções que moldaram tanto a prática docente quanto a percepção da sociedade sobre a disciplina. Dentre essas concepções, destaca-se a "naturalização do biológico", que influenciou diretamente a prática pedagógica, e o processo de "esportivização", que se consolidou como um dos principais objetivos da área ao longo dos anos. Essas influências contribuíram para a criação de estereótipos tanto em relação à própria disciplina quanto aos profissionais que atuam nesse campo.

No contexto educacional brasileiro, a Educação Física Escolar foi moldada por diferentes abordagens metodológicas, refletindo os modelos político-econômicos e as relações de poder vigentes em cada período histórico. No início do século XX, por

exemplo, a função social da Educação Física era preparar corpos ativos, não apenas para desenvolver a consciência de seus deveres como cidadãos, mas principalmente para garantir corpos saudáveis e produtivos, adequados às demandas do trabalho fabril.

Segundo Darido e Souza Júnior (2009), o artigo 22 da LDB de 1961 estabelece que a Educação Física tinha como principal objetivo o desenvolvimento das capacidades físicas dos alunos, com foco na formação de trabalhadores, devido ao processo de industrialização pelo qual o país passava. Durante essa fase, a disciplina foi marcada pelo que se conhece como o período "Pedagogicista", em que a ginástica, a dança e o esporte foram integrados ao currículo escolar, elevando a Educação Física a um novo patamar, como promotora de saúde e bem-estar, além de reforçar seu valor educacional (Ghiraldelli Júnior, 2004).

Com a instauração da ditadura militar, em 1964, o governo brasileiro começou a investir intensamente no esporte como parte de sua estratégia ideológica. A Educação Física passou a ser vista como uma ferramenta para promover a coesão nacional e alcançar prestígio internacional. Havia uma expectativa de transformar o Brasil em uma potência esportiva, consolidando o esporte como um pilar do regime (Castellani Filho, 2013).

O Decreto-Lei nº 705/69 (Brasil, 1969a), em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Brasil, 1961), determinou que a prática da Educação Física seria obrigatória em todos os níveis de escolarização, com ênfase no desenvolvimento físico e esportivo, especialmente no ensino superior (Brasil, 1969a). Dessa forma, a Educação Física continuou a ser tratada como uma prática essencial para o desenvolvimento das capacidades físicas dos jovens, com o intuito de prepará-los para o mercado de trabalho.

As concepções eugenistas, higienistas, militaristas e competitivistas, predominantes no período, convergiram para estabelecer a aptidão física como base do desenvolvimento humano, destacando o espírito competitivo, a coesão social e nacional, a projeção internacional do país, e a promoção de um senso de moralidade, civismo, ordem e disciplina (Betti, 1991, p. 161). A seguir, o Quadro 2 apresenta uma linha do tempo que ilustra as concepções pedagógicas que influenciaram a Educação Física no ambiente escolar durante esse período.

Quadro 2 – Concepções pedagógicas – Educação Física

Concepção	Período	Discurso pedagógico da EF
Eugenista	1920-1930	Visava o melhoramento genético da “raça” humana, a educação sexual associada a EF deveria inculcar nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a “qualidade” da “raça branca”, sem “mistura” especialmente com negros.
Higienista	1930	Médicos assumiam uma função higienista e buscavam modificar os hábitos de saúde e higiene da população. A EF devia favorecer a educação do corpo, com a constituição de um físico saudável e equilibrado.
Militarista	1930-1945	Os militares eram orientadores da EF nas escolas, ensinavam ginástica com a intenção de formar homens fortes, disciplinados, com boa aparência física e resistente a doenças.
Pedagógicista	1945-1964	EF visada na prática educativa da “educação do movimento” como a única forma capaz de promover a chamada “educação integral”, melhorar a saúde, adquirir hábitos fundamentais, preparo vocacional e racionalização do uso das horas de lazer.
Competitivista	1964 – 1985	EF visada nas atividades esportivas, que passaram a ser mais importantes que a ginástica no currículo escolar. As habilidades desenvolvidas voltavam-se para performance, resistência e desempenho físico.
Popular	1985 – atualidade	EF visada na ludicidade, solidariedade, organização e mobilização dos trabalhadores na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Fonte: Ghiraldelli Junior (1991, p.17-21).

Observa-se que a Educação Física (EF) no processo de escolarização foi fortemente influenciada pelo discurso médico desde o século XIX. Esse período foi marcado por altos índices de insalubridade, com a presença de epidemias, focos de infecção, e contaminação do ar e da água em várias regiões do Brasil. Nesse contexto, o discurso médico passou a promover uma crescente conscientização sobre o controle de doenças e a necessidade de um sistema público de atenção à saúde (Costa, 2014).

Esses diagnósticos formaram a base para os argumentos em favor da reforma dos hábitos e dos corpos, legitimando a intervenção do Estado tanto no campo da saúde pública quanto no educacional. A ideia defendida era que, para combater fatores como a precariedade da saúde, as desigualdades econômicas, as condições de moradia inadequadas, o alcoolismo, a má alimentação e a falta de exposição ao sol, era necessário promover práticas que resultassem na criação de indivíduos “higiênicos, higienizados e higienizadores” (Costa, 2014, p. 273).

Conforme Telles (2021), a expansão urbana desse período acentuou a segregação socioespacial, confinando populações pobres em bolsões de miséria

tanto nos centros urbanos quanto em áreas residenciais burguesas. Nesse cenário, a Educação Física foi instrumentalizada como mecanismo disciplinador, voltado à modelagem de corpos saudáveis e à difusão de um ideário médico-militar que legitimava projetos de identidade nacional.

A promulgação da Lei nº 5.692, de 1971, regulamentada pelo Decreto nº 889, de 12 de setembro de 1969, consolidou a Educação Física como disciplina obrigatória no Núcleo Comum dos ensinos de 1º e 2º graus, reforçando seu caráter instrumental e tecnicista (Brasil, 1969). A política nacional de Educação Física e Desporto, estabelecida pela Lei nº 6251/75, enfatizou os aspectos fisiológicos do esporte, com foco no aprimoramento da aptidão física dos cidadãos (Castellani Filho, 2013).

O Decreto nº 69.450/71 (Brasil, 1971b), em seu Art. 1º, define a Educação Física como “atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional” (Brasil, 1971b, Art. 1º). Essa definição deixa claro que a promoção de ordem e disciplina era uma prioridade, com a Educação Física sendo moldada de acordo com os objetivos governamentais daquela década. O Art. 2º complementa, afirmando que “a educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino” (Brasil, 1971b, Art. 2º).

Com base nas análises apresentadas, é possível afirmar que, durante a década de 1970, a Educação Física permaneceu obrigatória, com uma expansão de seu espaço na legislação. Integrada inicialmente como 'prática educativa' na Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) e posteriormente reconhecida como 'atividade escolar regular' pelo Decreto nº 69.450/71 (Brasil, 1971b), a Educação Física associou-se à Educação Moral e Cívica. Essa articulação constituía um dispositivo formativo para produzir sujeitos alinhados aos valores sociopolíticos da época, visando modelar corpos disciplinados e adaptados ao mundo do trabalho.

A partir da década de 1980, a Educação Física no Brasil passou a adotar uma perspectiva mais pedagógica, com menor ênfase nos aspectos biológicos dentro do contexto escolar (Darido, 2003). Para Kunz (2014), esse período foi marcado por uma crítica à hegemonia esportiva e ao modelo esportivo escolar, que se baseava fortemente nos fundamentos técnicos. Nas séries iniciais do ensino fundamental,

houve uma recomendação de que o esporte não fosse praticado de maneira competitiva, mas sim como iniciação esportiva.

Nesse contexto, estudiosos começaram a analisar a Educação Física sob uma perspectiva mais antropológica, considerando-a não como uma ciência experimental que busca leis universais, mas como uma ciência interpretativa que procura significados. Profissionais da área foram convidados por instituições públicas, como prefeituras, universidades e secretarias de educação, para ministrar cursos, palestras e atuar como consultores na formulação de diretrizes para a Educação Física no ensino de 1º e 2º graus. Eles também contribuíram para a revisão dos currículos dos cursos de graduação (Daolio, 1995, p. 48).

Ao examinarmos os discursos presentes na Lei nº 7.044/1982 (Brasil, 1982a) e suas modificações, notamos que a Educação Física não sofreu alterações diretas. Entretanto, o termo “atividades” é mencionado no Art. 8º da Lei:

Art. 8º - A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas, áreas de estudo ou atividades, de modo a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos.

§ 2º - Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e de outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe. (Brasil, 1982, Art. 8).

Pode-se afirmar que, na ausência de uma legislação ou regulamentação específica para a Educação Física (EF) na década de 1980, não havia um conjunto consolidado de conhecimentos que a caracterizasse como uma disciplina formal. Durante esse período, o Decreto nº 69.450/1971 (Brasil, 1971b) permaneceu como a principal referência legal até a reforma educacional dos anos 1990. Esse decreto sustentava “[...] uma concepção de educação física voltada apenas para a saúde, à disciplina e ao desporto, sem relevância significativa para a educação” (Costa, 1997, p. 3).

Os discursos em circulação nas reformas educacionais das décadas de 1970 e 1980, voltados para o ensino de 2º grau, indicavam “novos caminhos” para esse nível de ensino. Esses caminhos, no entanto, estavam centrados no mercado de trabalho, com a escolarização sendo vista como um dispositivo poderoso para a profissionalização em massa. Contudo, a demanda por formação técnica não se refletia na oferta real de empregos, o que gerava reivindicações dos jovens e demais concluintes desse nível educacional. Além disso, surgiam desafios relacionados ao

acesso ao ensino superior, como a carga horária excessiva de disciplinas necessárias para a conclusão do 2º grau.

Diante desse cenário, conforme destaca Kunz (2014), a Resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação Física, emitida em 1987, dividiu a área de formação em duas grandes vertentes, criando o curso de bacharelado para a preparação profissional esportiva.

4.2 Período (1996-2013)

Esta seção investiga as narrativas oficiais presentes na LDB de 1996 (Brasil, 1996) e sua expressão em documentos subsequentes: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 1998, 2011, 2013), as normas específicas para a Educação Física Escolar e a Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (Brasil, 2012).

Para alcançar esse objetivo, a LDB/96 (Brasil, 1996) será abordada com foco em sua formulação inicial no contexto do Ensino Médio. Em seguida, serão identificadas as mudanças ocorridas na trajetória histórica da Educação Física que, com a LDB/96 (Brasil, 1996), adquiriu o status de componente curricular ou disciplina escolar, influenciando diretamente sua identidade, seus conteúdos e suas bases metodológicas. Por fim, como forma de encerrar não só a seção, mas também o capítulo, será incluído um tópico sobre as diretrizes curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997) e as orientações para a construção do currículo da disciplina de Educação Física Escolar (EFE).

É importante esclarecer que a reforma educacional da década de 1990, iniciada com a homologação da LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), representou um marco significativo para a Educação Física Escolar (EFE). Ao ser reconhecida como componente curricular, a EFE adquiriu um "status qualitativo diferente", uma vez que anteriormente era vista apenas como uma "atividade escolar". Esse avanço foi resultado de intensos debates políticos no Congresso Nacional e de esforços de organizações sociais e científicas ligadas à educação e à área de Educação Física.

Nesse contexto, começaram a ser construídas as bases metodológicas e definidos os conhecimentos a serem abordados pela Educação Física escolar, superando a antiga ênfase na aptidão física que até então orientava as atividades da disciplina. Nas últimas décadas, surgiram perspectivas pedagógicas inovadoras, rompendo com paradigmas dominantes e incorporando análises sociais e políticas.

Esse período histórico trouxe um novo paradigma de identidade para a Educação Física, ressaltando a importância de resistir às tendências conservadoras e promover sua superação por meio de orientações curriculares e práticas pedagógicas inovadoras (Soares, 2017).

Com a aproximação do fim da ditadura militar, em 1984, os debates acadêmicos relacionados ao ensino médio, anteriormente denominado 2º grau, e à área de conhecimento da Educação Física começaram a se intensificar. Esse processo foi impulsionado por um contexto marcado por repressões militares nas décadas anteriores, e as novas perspectivas foram sendo gradualmente refinadas.

No processo de redemocratização, intensificaram-se os debates para uma Constituição que incorporasse valores como “dignidade humana, liberdade, igualdade de gênero, direitos sociais universais, educação, saúde, trabalho, além da condenação do racismo e da tortura” (Brasil, 1988, Art. 1º). Conforme Silva (2009), a Carta Magna de 1988 elaborada com contribuições plurissetoriais (juristas, intelectuais, políticos e estudantes) sob liderança de Ulysses Guimarães consolidou-se como marco jurídico desse período.

A Constituição Federal de 1988 menciona a educação como um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, Art. 205).

O Art. 206 da Constituição (Brasil, 1988) estabelece princípios importantes, como: I - “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; IV - “gratuidade, frequência obrigatória e ampliação para quem não teve acesso em idade própria”; e V - “vinculação de planos e fundos destinados ao financiamento da educação”. Essas modificações foram cruciais para ambos os ciclos da educação, prevendo a expansão gradual da “obrigatoriedade e gratuidade” do último ciclo para todos os habitantes.

Na segunda metade dos anos 1990, a reforma educacional brasileira culminou na segunda LDB (Lei nº 9.394/96), que instituiu as bases para uma educação democrática. Essa legislação substituiu a denominação '2º grau' por 'Ensino Médio', integrando-o à educação básica gratuita conforme estabelece o Art. 4º, II, que prevê “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (Brasil, 1996 Art. 4º).

Tal legislação foi sancionada durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e elaborada como parte de uma grande mudança na qual estabeleceu o Ensino Médio como o último marco da educação básica.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996).

Ao longo de sua trajetória, a Educação Física (EF) teve que "demonstrar" sua capacidade de transformar o "indivíduo em um ser autônomo e crítico, capaz de compreender suas vivências e os anseios em relação ao mundo ao seu redor" (Dias, 2013, p. 277). Esse reconhecimento de identidade, que conferiu à EF o status de "disciplina escolar", foi alcançado somente após quase um século de reformas educacionais, lutas e resistências tanto por parte dos educadores quanto de setores da sociedade. Esse processo culminou na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996).

Para aprofundar o conceito de "disciplina escolar", nos baseamos no estudo de Telles (2021), que discute a história dos conteúdos dentro de uma "estrutura interna" que dita os objetivos e métodos de ensino. O autor argumenta que, ao elaborar planos de estudo e regulamentações, é essencial considerar uma análise minuciosa do conjunto documental, abrangendo "textos oficiais, discursos ministeriais, leis e ordens". Todos esses dispositivos estão relacionados aos "dispositivos disciplinares" integrados ao sistema de ensino e educação, constituídos por ensinamentos explícitos e programados. Assim, a disciplina se organiza a partir das demandas internas que a formam, e, na ausência de coesão, o ensino pode se tornar precário e ineficiente.

No contexto escolar, embora a disciplina ofereça uma certa "liberdade de ação" na escolha de sua abordagem pedagógica, ela ensina apenas de acordo com as finalidades estabelecidas e dentro de uma rotina imposta de métodos didáticos. Nesse sentido, a unidade escolar media os modos de aprendizado, e o sistema pedagógico constrói, regulariza, debate e compreende suas técnicas de docência, dentro de um

livre arbítrio pedagógico institucional que, no final das contas, é apenas uma meia liberdade (Telles, 2021).

Um ponto crucial na história da Educação Física foi quando ela se tornou um componente obrigatório no currículo da educação básica, formalmente incorporada pela reforma educacional de 1996. A EF passou a fazer parte da proposta pedagógica das escolas, ajustando-se às necessidades etárias e ao perfil dos alunos da educação básica, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo optativa apenas no período noturno (Brasil, 1996, Art. 26). Segundo Soares (2017), nesse contexto, a EF deixou de ser vista como simples "aptidão física" ou "atividades recreativas", tornando-se um componente curricular integral e conquistando sua tão almejada autonomia pedagógica.

A inclusão da EF como disciplina obrigatória pela LDB de 1996 (Brasil, 1996) passou por diversas mudanças que garantiram sua aplicação no ensino noturno, embora com exceções específicas que ainda refletem aspectos de sua identidade histórica. Apesar de ser reconhecida como parte fundamental do currículo da educação básica, a disciplina é facultativa para estudantes que atendem a determinadas condições: "I – que trabalhem seis horas ou mais por dia; II – que tenham mais de trinta anos; III – que estejam cumprindo serviço militar inicial ou em situação similar" (Brasil, 1996, Art. 26). Esse artigo foi modificado diversas vezes, resultando na adição de três novos parágrafos: "IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO); VI – que tenha prole" (Brasil, 1996, Art. 26).

O parágrafo IV, com base no Decreto-Lei nº 1.044/69 (Brasil, 1969c), trata do "tratamento especial para estudantes com certas condições de saúde", enquanto o parágrafo VI, que altera a terminologia usada no Decreto-Lei nº 1.044/69 (Brasil, 1969c), passou de "estudante gestante" para "estudante com filhos". Além disso, o parágrafo V foi vetado pela Lei nº 10.793/2003 (Brasil, 2003), que ainda está em vigor, refletindo aspectos de legislações da época da Ditadura Militar.

Conforme Cruz (2019), o Art. 26 da LDB de 1996 estipulou que "os estudantes dessa modalidade, em sua maioria trabalhadores, exaustos devido às suas atividades laborais, deveriam ser dispensados das aulas" (Cruz, 2019, p. 38). Essa visão tem sido criticada por perpetuar uma percepção ultrapassada da atividade física, desconsiderando seu papel na formação cultural dos estudantes.

Os objetivos dos conteúdos da EF foram definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), formulados em 1997. Os PCNs organizaram os conteúdos em blocos temáticos, como "jogos, danças, lutas, esportes, ginástica, conhecimento do corpo, entre outros" (Brasil, 1997, p. 28). Conforme os PCNs, a Educação Física configura-se como área do conhecimento que vincula os estudantes à cultura corporal do movimento, articulando dimensões formativas como lazer, expressão emocional e promoção da saúde. Essa abordagem superou o modelo tradicional que privilegiava alunos com habilidades preexistentes, adotando a inclusão como fundamento pedagógico. A mudança orientou-se para uma abordagem metodológica focada em autonomia, cooperação, engajamento social e valores democráticos, visando assegurar a todos o acesso crítico a jogos, esportes, danças, lutas e ginástica enquanto práticas de cidadania (Brasil, 1997).

Em relação aos conteúdos propostos, surge constantemente uma discussão sobre a ampliação do conhecimento na área, uma vez que a Educação Física Escolar (EFE) busca contribuir no campo da "Cultura Corporal de Movimento". O desenvolvimento humano, tanto biológico quanto social, influencia significativamente a aprendizagem dos adolescentes, que passam por uma fase de transição marcada por alterações físicas, orgânicas, cognitivas e emocionais, repleta de conflitos, onde ocorre uma busca por identidade e pertencimento a um grupo social ou comunidade (Dias, 2013).

A adolescência é vista como uma etapa complexa do desenvolvimento humano. Nesse contexto, a Educação Física, como parte do currículo, pode auxiliar os jovens a lidarem com a realidade e a compreenderem a si mesmos por meio do movimento humano e da cultura corporal de movimento. Para atingir seus objetivos educacionais, a EFE deve utilizar uma variedade de recursos que garantam que suas metas pedagógicas sejam alcançadas (Telles, 2021).

O papel do professor de Educação Física Escolar é abordar o ser humano em suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento, historicamente definidas por atividades como "jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas". Essas atividades servem como base pedagógica no ambiente escolar, dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (França, V. S., 2017). No entanto, é importante reconhecer a falta de investimentos em pesquisas acadêmico-científicas voltadas à Educação Física Escolar, o que exige que o professor busque "ferramentas teóricas

que possam servir como referência para pautar, refletir, avaliar, planejar e replanejar sua prática" (Dias, 2013, p. 280).

Victor França (2017) destaca que a formação do indivíduo ocorre nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal – refletindo sobre “por que ensinar”, “o que ensinar”, “como ensinar”, “quando ensinar” e “como avaliar”. A Educação Física Escolar é uma área marcada por intervenções socioculturais educacionais, mas, para se manter sólida, precisa de um embasamento teórico-científico que a sustente.

Os currículos de Educação Física podem ser entendidos como "espaços-tempos" em que se articulam diferentes saberes, métodos, recursos pedagógicos, formas de avaliação, estratégias de organização e administração, rotinas, atividades, padrões de comportamento, exercícios de autoridade, além de corpos e experiências (Oliveira, 2019, p. 15). Trata-se de um conjunto diversificado de elementos, uma rede heterogênea que abrange tanto o que é expresso verbalmente quanto o que não é explicitamente comunicado, ou seja, o “dito e o não dito”.

[...] em meio a circunstâncias sócio-históricas e políticas, os sentidos que a Educação Física e seu currículo vêm assumindo ao longo do tempo – psicomotor, desenvolvimentista, crítico, saúde renovada, cultural... – evidenciam um movimento em que novas definições são elaboradas como formas de explicar o currículo e a Educação Física de um modo particular, e como parte de uma narrativa mais ampla que abarca essas definições. (Oliveira, 2019, p. 15).

De acordo com França, M. (2017), o currículo expande a noção de organização disciplinar, deixando de ser apenas um conjunto de regras de conduta e passando a englobar a organização de conteúdos, que inclui objetos, temas e matérias de ensino, ou seja, o conjunto do que é ensinado e aprendido de maneira progressiva.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) consideram a autonomia das escolas e de suas propostas pedagógicas, incentivando as instituições a desenvolverem seus currículos de acordo com suas áreas de conhecimento e os conteúdos mais relevantes para a formação de competências. Assim, cabe às escolas adaptarem esses conteúdos conforme o contexto em que estão inseridas, levando em conta as particularidades dos estudantes e da região onde se encontram.

Por outro lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo MEC em 1997, serviram como um instrumento normativo mais específico. No entanto, como destaca Frigotto (2003), houve uma inversão, em que os PCNs, apesar de terem um caráter normativo específico, acabaram por influenciar e reorientar as DCNs, que possuem um caráter mais geral.

Esses documentos foram essenciais para consolidar a Educação Física (EF) como uma disciplina e definir seus conteúdos e objetivos. No Ensino Médio, foi estabelecido que a disciplina deveria focar no desenvolvimento de competências e habilidades, permitindo que os alunos compreendam o funcionamento do corpo humano e reflitam sobre a cultura corporal, reinterpretando-a à luz do conhecimento científico (Brasil, 1988).

Esse conjunto de conhecimentos e aprendizagens visa ajudar os estudantes a desenvolverem atividades corporais tanto em seus aspectos biológicos quanto sociais, conforme afirmam Golin, Pacheco Neto e Moreira (2008). Os Parâmetros de 1997 também ressaltaram a necessidade de ultrapassar a simples aptidão física padronizada, valorizando todas as dimensões humanas envolvidas em cada prática corporal (Brasil, 1997).

Com a LDB/96, o Ensino Médio foi consolidado como a etapa final da educação básica, e seus objetivos foram reformulados. As "competências" relacionadas ao conhecimento prático, anteriormente presentes nas Diretrizes (Brasil, 1998d), foram transferidas para os PCNEM (Brasil, 2000), sendo redefinidas para incluir a capacidade de abstração, desenvolvimento do pensamento sistêmico e crítico, criatividade, resolução de problemas, trabalho em equipe, receptividade a críticas e comunicação. Todas essas competências são consideradas essenciais para o exercício da cidadania em uma sociedade democrática (Brasil, 2000, p. 11-12).

Além disso, os PCNEM (Brasil, 2000) abordam as competências necessárias para uma sociedade cada vez mais tecnológica e favorável as novidades, em que o mercado de trabalho opera segundo a lógica de oferta e demanda, enquanto o mundo do trabalho está relacionado às condições do trabalhador e ao uso de saberes culturais (França, M., 2017).

No contexto da Educação Física, os Parâmetros não propõem um caminho único para os profissionais seguirem. Pelo contrário, eles sugerem abordagens que permitam o desenvolvimento integral de todos os alunos, e não apenas daqueles que já possuem habilidades desenvolvidas. O objetivo é reaproximar os alunos do Ensino Médio da EF de forma lúdica, educativa e que contribua para o aprofundamento do conhecimento (Brasil, 2000). Ademais, o conteúdo e as finalidades da EF no ensino médio seguem como uma continuidade do que foi desenvolvido no ensino fundamental, com foco nos esportes e nas vivências práticas por meio de situações de jogo.

Pode-se afirmar que houve uma mudança significativa nos discursos relacionados à Educação Física no Ensino Médio com a homologação da LDB/96, momento em que a disciplina foi oficialmente reconhecida como parte integrante do currículo obrigatório, assumindo o status de "disciplina escolar" e deixando de ser vista apenas como "práticas educativas obrigatórias". No entanto, como será discutido no próximo capítulo, os discursos da reforma mais recente, homologada em 2017, levantaram dúvidas sobre a obrigatoriedade e a relevância dessa disciplina no ensino médio.

4.3 Abordagens pedagógicas na Educação Física Escolar

Conforme discutido anteriormente, a área da Educação Física abrange diversas abordagens, concepções, linhas, modelos ou perspectivas que geram diferentes entendimentos sobre o papel dessa disciplina no contexto escolar. Esta seção adota como marco analítico as abordagens pedagógicas da Educação Física que se consolidaram no ambiente escolar a partir da década de 1980, período marcado por um movimento de renovação da área, caracterizado pelo rompimento com práticas pedagógicas mecanicistas e acríticas.

Nesse sentido, observa-se que algumas abordagens ganharam maior destaque e recorrência na literatura da área, evidenciando sua influência no campo acadêmico. Entre elas, destacam-se: Psicomotricidade; Cultural; Desenvolvimentista; Construtivista-Interacionista; Crítico-Superadora; Crítico-Emancipatória; Saúde Renovada; Sistêmica (Darido, 2003; Daolio, 2004).

A abordagem psicomotora, fundamentada por Henri Wallon e Jean Le Boulch, introduziu uma perspectiva inovadora ao integrar as dimensões afetiva, cognitiva e motora do desenvolvimento humano. Essa abordagem enfatiza a interação entre corpo e mente, promovendo o movimento como uma ferramenta essencial para o aprendizado (Le Boulch, 1974). Por outro lado, a abordagem cultural, proposta por Jocimar Daolio, rompeu com a visão biologicista ao compreender o corpo como um fenômeno social e cultural, destacando a importância das práticas corporais no contexto das culturas humanas (Daolio, 1995). Ambas compartilham o objetivo de ampliar o entendimento da Educação Física, mas, enquanto a psicomotricidade privilegia a interação corpo-mente, a abordagem cultural enfatiza os significados culturais das práticas corporais.

A abordagem desenvolvimentista, representada por autores como Go Tani e colaboradores, centra-se no desenvolvimento motor e na aquisição de habilidades básicas, respeitando as fases do crescimento e as particularidades individuais dos alunos (Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013). Em contraponto, a abordagem construtivista-interacionista, divulgada por João Batista Freire, valoriza o jogo como ferramenta pedagógica e entende o erro como parte essencial do aprendizado, ancorando-se nas teorias de Piaget e Vygotsky para promover o desenvolvimento cognitivo por meio da interação entre aluno e ambiente (Freire, 1994). Embora ambas valorizem o desenvolvimento individual, a desenvolvimentista privilegia aspectos biológicos, enquanto a construtivista dá ênfase à mediação social e ao contexto cultural.

As abordagens críticas, como a crítico-superadora e a crítico-emancipatória, apresentam uma ruptura mais ampla com os modelos tradicionais. A abordagem crítico-superadora, formulada pelo Coletivo de Autores (1992), propõe a cultura corporal como objeto central de estudo, enfatizando a práxis pedagógica como instrumento de transformação social. Já a abordagem crítico-emancipatória, de Elenor Kunz (2004), destaca a autonomia do aluno e a necessidade de superar as imposições da indústria cultural, propondo uma análise crítica das práticas corporais. Ambas compartilham o objetivo de emancipar o indivíduo, mas a crítico-emancipatória se diferencia por enfatizar a autonomia e o pensamento crítico na vivência das práticas corporais.

Entre as críticas recorrentes às abordagens pedagógicas está a dificuldade de implementação no cotidiano escolar. A abordagem psicomotora, por exemplo, enfrenta desafios na formação de professores, que nem sempre possuem o domínio necessário sobre os princípios da psicomotricidade. A abordagem cultural, embora valorize a diversidade, pode ser limitada pela falta de recursos ou pela resistência em abordar questões socioculturais sensíveis. As abordagens críticas, por sua vez, enfrentam barreiras no contexto escolar pela sua complexidade teórica e pelo desafio de articular práticas emancipatórias em sistemas educacionais marcados por limitações estruturais.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essas abordagens passam a dialogar com um novo cenário normativo. A BNCC reconhece a importância das práticas corporais e busca promover a formação integral, alinhando-se parcialmente às abordagens cultural, crítico-superadora e crítico-emancipatória,

que enfatizam a construção de sujeitos críticos e reflexivos (Brasil, 2018). No entanto, o caráter prescritivo da BNCC pode limitar a autonomia pedagógica, conflitando com os princípios de flexibilidade defendidos por algumas abordagens, como a construtivista-interacionista e a saúde renovada.

Apesar dessas tensões, as diversas abordagens pedagógicas (Quadro 3) continuam a enriquecer o campo da Educação Física Escolar, promovendo uma formação que transcende o corpo físico e integra aspectos cognitivos, afetivos e culturais. Assim, a Educação Física consolida-se como um espaço de formação integral, capaz de responder aos desafios contemporâneos e às demandas por uma educação mais equitativa e crítica.

Quadro 3 – Abordagens pedagógicas

Abordagem	Autores Principais	Principais Características
Psicomotora	Henri Wallon e Jean Le Boulch	Integra as dimensões afetiva, cognitiva e motora; promove a alfabetização motora com base em atividades lúdicas.
Cultural	Jocimar Daolio	Compreende o corpo como fenômeno cultural; valoriza práticas corporais em contextos históricos e culturais.
Desenvolvimentista	Go Tani et al.	Foca no desenvolvimento motor e na aquisição de habilidades fundamentais, respeitando fases do crescimento.
Construtivista-Interacionista	João Batista Freire	Valoriza o jogo como ferramenta pedagógica; vê o erro como parte do aprendizado e promove interação social.
Crítico-Superadora	Coletivo de Autores	Propõe a cultura corporal como objeto de estudo; enfatiza a práxis pedagógica e a transformação social.
Crítico-Emancipatória	Elenor Kunz	Destaca a autonomia do aluno e o pensamento crítico; analisa criticamente as práticas corporais e a indústria cultural.
Saúde Renovada	Darido e Rangel	Promove saúde e qualidade de vida como objetivos centrais; incentiva hábitos saudáveis e práticas regulares.
Sistêmica	Barroso et al.	Foca na interconexão entre sistema educacional e sociedade; promove interdisciplinaridade e visão integrada.

Fonte: Elaborado pelo Autor

O percurso histórico e pedagógico da Educação Física Escolar evidencia a constante transformação do campo, permeado por tensões e disputas em torno de suas finalidades e métodos. Desde os modelos biológicos e esportivistas até as abordagens críticas e culturais, observa-se uma evolução significativa no reconhecimento da disciplina como área do conhecimento. A implementação da BNCC reforça o desafio de equilibrar normatização e autonomia pedagógica, especialmente em um sistema educacional marcado por desigualdades estruturais. Apesar das tensões e limitações, as diferentes abordagens pedagógicas continuam a enriquecer a Educação Física, promovendo uma formação integral que transcende o

corpo físico e integra dimensões culturais, sociais e críticas. O fortalecimento da área requer políticas de formação continuada para professores e a ampliação do debate sobre os conteúdos e métodos que melhor atendam às demandas de uma educação equitativa e transformadora.

5 PRÁTICAS DOS PROFESSORES

As práticas pedagógicas no contexto da Educação Física escolar têm passado por uma transformação significativa, especialmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento normativo redefine o papel dos professores e exige a reorganização das metodologias de ensino, enfatizando a valorização da diversidade cultural e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Este capítulo analisa as estratégias e desafios enfrentados pelos professores de Educação Física no ensino médio, explorando como as diretrizes curriculares impactam a seleção de conteúdos e a adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Estudos recentes, como os de Neira (2024), Freire, Barreto e Wiggers (2020) e Pacheco (2020), oferecem uma perspectiva abrangente sobre as adaptações realizadas pelos docentes e os obstáculos enfrentados, destacando a hegemonia do esporte como um conteúdo predominante e as limitações estruturais que afetam a diversificação das atividades. A partir dessa análise, busca-se compreender como a Educação Física pode alinhar-se às demandas contemporâneas, promovendo uma formação integral e inclusiva.

O estudo realizado por Neira (2024), que investigou as práticas pedagógicas de professores de Educação Física no estado de São Paulo, oferece importantes subsídios para essa discussão sobre a reorganização das práticas pedagógicas à luz da BNCC. Neira analisou 17 relatos de experiência de professores da Educação Básica, abrangendo diferentes realidades e níveis de ensino, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esses relatos evidenciam como os docentes têm tematizado práticas corporais, tais como brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, em consonância com os princípios do currículo cultural da Educação Física. Esse currículo, ao focar na formação de um sujeito crítico e solidário, capaz de reconhecer as diferenças culturais e sociais nas manifestações corporais, vai além das abordagens tradicionais e tecnicistas da Educação Física escolar.

Complementando essa perspectiva, os relatos analisados no estudo de Neira (2024) revelam que os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física emergem, predominantemente, a partir da tematização das práticas corporais e do diálogo entre os saberes populares, acadêmicos e do senso comum. Um exemplo

destacado é a tematização da dança sertaneja no Ensino Fundamental, que proporcionou aos alunos a oportunidade de refletir sobre as diferentes manifestações do gênero musical, suas variações e influências, contextualizando-as no âmbito social e cultural em que estão inseridos. Da mesma forma, a tematização do basquete gerou uma reflexão sobre a diversidade corporal e as diferentes funções que os corpos desempenham no esporte, desmistificando estereótipos relacionados à altura e ao porte físico dos atletas. Esses exemplos ilustram a riqueza das práticas corporais como recurso pedagógico para promover a reflexão crítica e o desenvolvimento das competências socioemocionais, conforme preconizado pela BNCC.

Diante desses relatos, é importante destacar que essas práticas pedagógicas, centradas na valorização da cultura corporal e no reconhecimento das diferenças, ganham ainda mais relevância no contexto atual, em que a BNCC enfatiza o desenvolvimento integral dos estudantes e a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. Nesse sentido, a BNCC propõe que as práticas pedagógicas transcendam a instrução técnica, privilegiando a formação de competências socioemocionais, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de uma consciência crítica. O estudo de Neira (2024) exemplifica como os professores, ao utilizar práticas corporais, estão não apenas desenvolvendo essas competências, mas também problematizando narrativas hegemônicas e desconstruindo representações pejorativas de manifestações culturais de grupos minoritários.

Essa articulação entre as diretrizes da BNCC e as práticas pedagógicas descritas nos relatos de Neira (2024) evidencia a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na Educação Física escolar. Ao tematizar práticas corporais que fazem parte do cotidiano dos estudantes, como brincadeiras e danças tradicionais, os professores não apenas promovem a vivência dessas manifestações, mas também incentivam os alunos a refletirem sobre questões sociais, como gênero, etnia e classe, elementos centrais na proposta curricular da BNCC. Atividades como a análise de representações de princesas em brincadeiras infantis ou a discussão sobre o papel da mulher na música sertaneja são exemplos de como as práticas pedagógicas podem criar conexões entre o corpo, a cultura e as questões sociais contemporâneas, fomentando um ambiente de aprendizado crítico e inclusivo.

Ao explorar a contribuição do currículo cultural da Educação Física, conforme exposto por Neira (2024), observamos que ele dialoga diretamente com as orientações da BNCC, promovendo tanto a valorização das diferenças quanto o

reconhecimento das múltiplas identidades que permeiam as manifestações corporais. Nesse processo, os professores desempenham um papel fundamental ao estimular os estudantes a ressignificarem essas práticas e a compreenderem seus contextos históricos e culturais. Dessa forma, os docentes não apenas contribuem para o desenvolvimento das competências previstas na BNCC, mas também para a formação de cidadãos críticos e engajados com as questões sociais que circundam a escola e a sociedade.

De modo geral, as práticas pedagógicas descritas nos relatos de Neira (2024) refletem uma mudança significativa na forma como a Educação Física é concebida e praticada nas escolas. Ao alinhar-se às diretrizes da BNCC e valorizar a cultura corporal, essas práticas oferecem aos estudantes uma oportunidade única de desenvolver não apenas habilidades motoras, mas também uma consciência crítica sobre o papel do corpo na sociedade e nas culturas. Essa abordagem pedagógica, que integra a BNCC e o currículo cultural, representa um avanço relevante na construção de uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com a valorização das diferenças.

Além dos achados de Neira (2024), é pertinente considerar o estudo de Freire, Barreto e Wiggers (2020), que revela a hegemonia do esporte como conteúdo predominante nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no ensino fundamental. No entanto, observou-se uma tendência crescente de ampliar o entendimento sobre o esporte como um fenômeno cultural e pedagógico, indo além do simples desenvolvimento de habilidades motoras. Tal tendência reflete um esforço de diversificação dos conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física, em linha com as demandas contemporâneas por uma formação integral dos alunos, conforme orientado pela BNCC.

A pesquisa de Freire, Barreto e Wiggers (2020), que consistiu em uma revisão sistemática de 13 artigos publicados entre 2008 e 2017, identificou que os currículos estaduais e municipais, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP), desempenham um papel central na orientação das práticas pedagógicas, sem comprometer a autonomia dos professores. Essa autonomia é particularmente relevante diante das novas exigências trazidas pela BNCC, que demanda dos docentes a capacidade de integrar competências socioemocionais e conteúdos interdisciplinares em suas aulas. A análise desses estudos sugere que, mesmo com diretrizes curriculares estabelecidas, os professores

mantêm uma margem significativa de flexibilidade para adaptar os conteúdos e métodos às realidades específicas de suas escolas e alunos.

Em relação a essa adaptação, Freire, Barreto e Wiggers (2020) apontam que os professores têm ressignificado suas práticas pedagógicas para incorporar novos conteúdos, como lutas, ginástica e danças, buscando atender às demandas por uma Educação Física mais inclusiva e plural. No entanto, os pesquisadores destacam que a hegemonia do esporte ainda persiste, especialmente nas escolas públicas, onde a falta de materiais adequados, infraestrutura e suporte dificultam a implementação de conteúdos mais diversificados. Esses desafios estruturais e institucionais são agravados pelas dificuldades burocráticas relacionadas ao registro e avaliação dos alunos.

Essa ressignificação das práticas pedagógicas, embora ainda encontre barreiras, é particularmente relevante no contexto da BNCC, que enfatiza a formação integral dos estudantes, contemplando não apenas o desenvolvimento motor, mas também as dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Freire, Barreto e Wiggers (2020) fornecem uma base empírica importante para entender como os professores estão adaptando suas abordagens pedagógicas para atender às novas demandas curriculares, mesmo diante dos desafios impostos pelas condições estruturais das escolas.

Ao abordar a realidade do Ensino Médio, o estudo de Oliveira, Santos e Gomes (2022) destaca desafios específicos enfrentados pelos professores de Educação Física, especialmente em relação ao engajamento dos alunos. A pesquisa, uma revisão integrativa de 16 publicações entre 2018 e 2022, revela que, embora o esporte continue sendo o foco principal das atividades, os docentes enfrentam um cenário de desinteresse crescente por parte dos estudantes. Essa desmotivação está associada, em grande parte, à persistência de metodologias tecnicistas, com ênfase em técnicas e fundamentos esportivos, uma abordagem que tem se mostrado insuficiente para despertar o interesse dos alunos e alinhar-se às orientações da BNCC.

Os resultados da pesquisa de Oliveira, Santos e Gomes (2022) indicam que esse foco excessivo no tecnicismo limita o potencial da Educação Física como ferramenta de educação integral, uma vez que a ênfase nas habilidades motoras e nos esportes tradicionais negligencia outras dimensões importantes, como o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Além disso, as aulas de EF no ensino médio são frequentemente prejudicadas pela falta de infraestrutura

e materiais adequados, o que compromete a implementação de práticas pedagógicas mais diversificadas. Essa limitação é agravada pelo fato de muitos professores repetirem atividades tradicionais, focadas no uso da bola e da quadra, sem explorar outras possibilidades pedagógicas, como a integração de conteúdos interdisciplinares e práticas corporais alternativas, conforme orientado pela BNCC.

Para superar esses desafios, Oliveira, Santos e Gomes (2022) sugerem a diversificação dos conteúdos e a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas como estratégias fundamentais para reverter o desinteresse dos alunos e promover uma Educação Física mais atrativa e alinhada às competências e habilidades propostas pela BNCC. Atividades que vão além do esporte, como danças e práticas cooperativas, são vistas como formas de desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as dimensões física, cognitiva, social e emocional.

Por fim, o estudo de Oliveira, Santos e Gomes (2022) reforça a necessidade de repensar as práticas pedagógicas no ensino médio, superando a hegemonia do esporte e integrando outras formas de cultura corporal, de modo a garantir a inclusão e o engajamento de todos os estudantes. A superação das barreiras estruturais e a diversificação das práticas pedagógicas são essenciais para criar um ambiente de ensino mais criativo, eficaz e alinhado às diretrizes da BNCC.

Segundo Pacheco (2020), as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no ensino médio são amplamente influenciadas pelas diretrizes estabelecidas pelo CESP, que organiza os conteúdos a serem trabalhados em eixos temáticos. Entre esses eixos, destacam-se: "Esporte e Jogo", "Corpo, Saúde e Beleza" e "Cultura Corporal". Entretanto, a pesquisa demonstra que, na prática, há uma priorização do eixo relacionado ao esporte, em detrimento dos outros, como o eixo da cultura corporal. A forte ênfase no esporte reflete uma tradição enraizada na Educação Física escolar, que, segundo muitos professores, facilita o engajamento dos alunos e está em sintonia com as expectativas da comunidade escolar.

Pacheco (2020) entrevistou 12 professores de Educação Física da rede pública do estado de São Paulo, com o intuito de compreender como esses profissionais selecionam os conteúdos a serem trabalhados em suas aulas e como interpretam o currículo oficial. As entrevistas revelaram que, embora o CESP forneça diretrizes específicas, os professores exercem uma considerável flexibilidade na aplicação desses conteúdos. Muitos relatam que utilizam suas experiências pessoais e profissionais para adaptar as práticas pedagógicas ao contexto específico de suas

escolas. Dessa forma, a escolha dos conteúdos é frequentemente influenciada pelas condições estruturais da escola, pelos interesses dos alunos e pela experiência do próprio professor.

Os professores entrevistados indicam que, apesar da centralidade do CESP, ainda há uma margem de autonomia na seleção dos conteúdos. Essa autonomia, no entanto, é muitas vezes limitada por fatores externos, como a infraestrutura inadequada das escolas. Pacheco (2020) observa que a maioria dos professores relatou dificuldades em implementar práticas pedagógicas que fugissem do padrão esportivo, devido à falta de materiais adequados, como equipamentos para ginástica ou lutas, e à ausência de espaços físicos apropriados. Esse contexto faz com que os professores optem por atividades mais simples de serem realizadas com os recursos disponíveis, o que reforça a ênfase no esporte.

Além disso, Pacheco (2020) destaca que muitos professores demonstram uma visão crítica sobre a inclusão da Educação Física no campo de "Linguagens", conforme estabelecido pelo CESP. Alguns professores relataram que essa mudança curricular trouxe incertezas quanto ao papel da disciplina na formação integral dos alunos. Para esses docentes, a EF deveria manter um vínculo mais estreito com a área de saúde e bem-estar, ao invés de ser inserida em um campo associado às ciências humanas. Esse debate reflete um embate entre diferentes concepções pedagógicas: uma que vê a Educação Física como uma prática voltada para o desenvolvimento corporal e a saúde, e outra que a entende como uma área que deve promover a reflexão crítica sobre as práticas corporais e suas representações sociais.

Pacheco (2020) também explora as estratégias utilizadas pelos professores para engajar os alunos nas aulas de Educação Física. Os docentes entrevistados relatam que a motivação dos alunos para participar das aulas varia consideravelmente, e que essa variação está muitas vezes associada à prática pedagógica adotada. Atividades esportivas, especialmente jogos coletivos como futebol e basquete, tendem a gerar maior interesse entre os alunos. No entanto, essa preferência muitas vezes leva à exclusão de alunos menos habilidosos, o que levanta questões sobre a inclusão nas aulas de Educação Física. Como resposta a esse desafio, alguns professores indicam que buscam incorporar atividades diversificadas, como danças e atividades rítmicas, com o objetivo de atrair um público mais amplo e promover uma maior inclusão.

A dissertação também menciona que, embora o CESP forneça uma estrutura curricular detalhada, há lacunas no suporte institucional oferecido aos professores para a implementação dessas diretrizes. Muitos docentes relatam que os materiais de apoio são insuficientes e que os cursos de formação continuada oferecidos pelo Estado não abordam de forma prática os desafios enfrentados no cotidiano escolar. A falta de acompanhamento contínuo e de oportunidades para discutir as dificuldades da implementação curricular também foi apontada como uma barreira para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras.

Em suma, a dissertação de Pacheco (2020) apresenta um panorama detalhado sobre as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no ensino médio da rede pública paulista. O estudo evidencia que, embora os professores sigam as diretrizes do CESP, há uma flexibilidade significativa na seleção dos conteúdos e nas metodologias utilizadas. As práticas pedagógicas são, em grande parte, moldadas pelas condições estruturais das escolas, pelas concepções pessoais dos professores e pelas demandas dos alunos. A pesquisa ressalta a necessidade de maior suporte institucional para que os professores possam diversificar suas práticas e atender às demandas da BNCC, promovendo uma educação mais inclusiva e crítica.

Com base nas análises apresentadas, pode-se concluir que as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no ensino médio são influenciadas por uma variedade de fatores, incluindo o currículo oficial, as condições estruturais das escolas e as concepções pessoais dos docentes. A implementação da BNCC trouxe novas diretrizes, exigindo que os professores repensassem suas metodologias e integrassem o desenvolvimento de competências socioemocionais e a valorização da diversidade cultural em suas práticas.

No entanto, os desafios permanecem significativos. A hegemonia do esporte como conteúdo predominante nas aulas de Educação Física continua sendo uma barreira para a diversificação das atividades e para a inclusão de práticas corporais que contemplem uma formação integral dos alunos. As dificuldades estruturais, como a falta de materiais adequados e de espaços apropriados, são fatores limitantes que impedem a plena realização das orientações curriculares.

Os estudos revisados apontam que, apesar dessas limitações, muitos professores estão se esforçando para adaptar suas práticas, buscando formas de tornar as aulas mais inclusivas e engajadoras. A flexibilização do currículo e a introdução de novos conteúdos, como lutas, ginástica e danças, representam

tentativas de diversificar as práticas pedagógicas e responder às demandas contemporâneas por uma educação mais crítica e inclusiva.

A conclusão a que se chega é que, embora as diretrizes curriculares desempenhem um papel central na orientação das práticas pedagógicas, a autonomia docente e o contexto escolar específico são fatores fundamentais na implementação dessas práticas. A EF no ensino médio enfrenta o desafio de superar o modelo tecnicista e de esportivização predominante, mas há avanços significativos que mostram o potencial transformador dessa área do conhecimento. Para que essas mudanças sejam sustentáveis e se expandam, é essencial que haja maior suporte institucional e políticas públicas que promovam a diversificação das práticas pedagógicas, garantindo uma formação mais inclusiva e alinhada aos objetivos da BNCC.

A análise das práticas pedagógicas dos professores de EF no ensino médio revela um campo em transformação, permeado por desafios e avanços significativos. A implementação da BNCC trouxe uma nova perspectiva para a área, demandando que os docentes integrem competências socioemocionais e valorizem a diversidade cultural em suas aulas. No entanto, a hegemonia do esporte, associada às limitações estruturais das escolas públicas, continua a restringir a diversificação dos conteúdos. Estudos recentes demonstram que, apesar dessas barreiras, muitos professores têm buscado ressignificar suas práticas, incorporando novos conteúdos, como danças, lutas e ginásticas, para atender às demandas curriculares e promover uma educação mais inclusiva e crítica. Para que essas mudanças se tornem sustentáveis, é fundamental que políticas públicas garantam suporte institucional, formação continuada e investimentos em infraestrutura escolar. Apenas por meio de uma abordagem integrada será possível superar os modelos tradicionais e consolidar a EF como um componente essencial para a formação integral dos estudantes.

Diante dos desafios identificados, é recomendável que sejam promovidos programas de formação continuada para os professores de Educação Física, com foco na implementação prática das diretrizes da BNCC e na integração de novas metodologias pedagógicas. Esses programas deveriam incluir a discussão de casos práticos e a troca de experiências entre os docentes, a fim de promover a adoção de estratégias mais diversificadas e inclusivas. Além disso, é crucial que as políticas educacionais garantam investimentos na melhoria da infraestrutura escolar, proporcionando espaços adequados e recursos suficientes para que os professores

possam explorar uma maior variedade de práticas corporais. Essas medidas são fundamentais para garantir uma Educação Física que não apenas desenvolva as habilidades motoras dos alunos, mas também contribua para sua formação integral.

6 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR ATUAL

O currículo do Ensino Médio no Brasil tem passado por mudanças significativas nos últimos anos, impulsionadas por reformas educacionais que buscam alinhar a formação dos estudantes às demandas contemporâneas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas diretrizes correlatas têm sido centrais nesse processo, promovendo a reorganização curricular em torno do desenvolvimento de competências e habilidades essenciais. Contudo, essas mudanças têm gerado intensos debates sobre sua implementação prática e suas implicações na qualidade e na equidade educacional. Este capítulo analisa o impacto dessas alterações, com destaque para o Currículo Paulista, um exemplo regional de adaptação às novas normas nacionais. Ao longo do texto, são discutidas as limitações estruturais e pedagógicas das reformas e as possíveis consequências para o acesso e a permanência dos estudantes no sistema educacional.

O ensino médio foi formalmente reconhecido como uma etapa da educação básica com a promulgação da LDB nº 9.394/96. Desde então, esse nível de ensino tem sido amplamente analisado por pesquisadores da área da educação, especialmente devido aos resultados insatisfatórios apresentados por Estados, Municípios e pela Federação em avaliações externas. Entre essas avaliações, destaca-se o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que compara a qualidade da educação em diferentes países. Conforme analisado por Constantin Junior, J. (2022), a LDB consolidou a identidade do ensino médio, mas o desafio de combater as altas taxas de abandono e os baixos índices de desempenho em exames nacionais e internacionais permanece como uma preocupação central.

Nesse cenário, torna-se crucial considerar alternativas que tornem o ensino médio mais atraente e flexível para os estudantes. Tais iniciativas visam melhorar a aprendizagem e reduzir os índices de evasão, garantindo o cumprimento do que está estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na LDB/96. Esses marcos legais asseguram o direito ao acesso, à permanência e a uma educação de qualidade para todos os estudantes, especialmente nessa etapa final da educação básica. Como observa Medeiros, L. (2020), propostas de mudanças estruturais no ensino médio são historicamente justificadas pela necessidade de modernização e pelo alinhamento às demandas de um mercado de trabalho em constante transformação.

O conceito de “reforma” carrega diferentes significados, mas não deve ser confundido com mudanças ou inovações simples. Segundo Heeren (2019), a reforma implica uma transformação orientada a objetivos positivos. No entanto, no campo educacional, reformas frequentemente são caracterizadas por descontinuidade e baixa efetividade (Saviani, 2013). Sob essa perspectiva, as reformas podem ser interpretadas como ações estruturais que reconfiguram áreas específicas do Estado. Medeiros, F. (2020) salienta que a Lei nº 13.415/2017 exemplifica um movimento que reflete não apenas intenções educacionais, mas também interesses políticos e econômicos, priorizando indicadores de eficiência em detrimento da formação integral.

Nesse contexto, a reforma mais recente do ensino médio foi embasada em dados de eficiência e qualidade obtidos por meio de avaliações em larga escala, que serviram como justificativa para sua implementação. Paralelamente, a responsabilidade pela execução de projetos educacionais foi parcialmente transferida para o setor privado, adotando uma estratégia que visava melhorar os resultados educacionais (Heeren, 2019, p. 108). Como apontado por Medeiros, F. (2020), reformas educacionais contemporâneas frequentemente colocam aspectos técnicos e quantitativos à frente de questões pedagógicas, enfraquecendo o debate sobre as práticas educacionais.

O processo que culminou na reforma começou durante o governo de Michel Temer, com a publicação da Medida Provisória (MP) nº 746/16 no *Diário Oficial da União*, em 22 de setembro de 2016. No entanto, é importante destacar que as discussões sobre essa reforma precederam a gestão de José Mendonça Filho no Ministério da Educação. O Projeto de Lei nº 6.840/2013, de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), já tramitava no Congresso Nacional com propostas significativas de mudanças para o ensino médio. Esse projeto, no entanto, foi “atropelado” pela edição da MP, que, posteriormente, foi convertida na Lei nº 13.415/17, sancionada pelo Presidente Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017 (Cunha, 2017, p. 379). Constantin Junior, J. (2022) observa que a utilização de Medidas Provisórias tem se tornado uma estratégia recorrente para acelerar reformas, mas muitas vezes às custas de debates democráticos aprofundados.

A condução dessa reforma por meio de uma MP é um aspecto notável e controverso. Esse instrumento normativo, conforme previsto no artigo 62 da Constituição Federal de 1988, destina-se a situações de relevância e urgência, com força de lei e aplicação imediata, embora sua conversão em lei dependa de aprovação

pelo Congresso Nacional. Contudo, na história democrática brasileira pós-Constituição de 1988, o uso de MPs tem sido amplamente criticado por sua aplicação em contextos que frequentemente não atendem aos critérios de urgência e relevância. Guimarães (2002, p. 2) alerta que o uso desordenado de MPs pode gerar conflitos legislativos e inconstitucionalidades, comprometendo a eficácia das reformas. Complementando essa análise, Medeiros, C. (2020) argumenta que essa prática centraliza decisões, reduzindo a participação social e enfraquecendo os processos democráticos necessários para mudanças estruturais significativas.

Dada a importância do ensino médio como etapa da educação básica, evidenciada pelos resultados insatisfatórios nas avaliações nacionais e internacionais, além dos elevados índices de abandono apontados pelo Censo Escolar, torna-se pertinente questionar a necessidade de recorrer a uma medida provisória para implementar a reforma. Afinal, se já existia um projeto de lei em discussão no Congresso Nacional, qual foi a justificativa para a urgência dessa medida? Essa reflexão destaca a necessidade de maior debate e análise crítica sobre as implicações políticas e educacionais da reforma do ensino médio. Constantin Junior, M. (2022) reforça que reformas dessa magnitude devem ser conduzidas de maneira participativa e transparente, garantindo a inclusão de múltiplos setores da sociedade no processo de diálogo.

A urgência atribuída à reforma do ensino médio, implementada pela MP nº 746/16, suscita debates importantes, especialmente em relação à possível violação de princípios constitucionais assegurados pela Constituição Federal de 1988 (CF/88). Entre esses princípios, destaca-se o direito à participação e ao controle social em áreas fundamentais como educação, saúde e assistência social (Heeren, 2019). Nesse contexto, a CF/88 estabeleceu mecanismos institucionais que fortalecem a presença da sociedade civil em decisões políticas, como a criação de conselhos municipais, estaduais e nacionais. Esses conselhos, compostos por gestores, profissionais, prestadores de serviços e usuários, desempenham um papel crucial na deliberação e monitoramento de políticas públicas (Heeren, 2019).

O controle social, fundamentado na Constituição, assegura que temas de grande relevância pública, como mudanças educacionais, sejam debatidos de maneira ampla e democrática. No entanto, a implementação da reforma do ensino médio por meio de uma MP comprometeu esse processo. Reformas de grande impacto, como as que alteram a LDB/96, deveriam ser amplamente discutidas e

analisadas, respeitando os princípios do processo legislativo regular. Medeiros, C. (2020) argumenta que a adoção da MP nesse caso reflete uma centralização de decisões, que enfraquece a participação social e limita a legitimidade das mudanças.

O caminho escolhido para a reforma foi justificado pela Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC, enviada pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, ao Presidente Michel Temer. Esse documento, submetido sete dias antes da publicação da MP, apresenta as razões que fundamentaram as alterações propostas. Entre os principais argumentos, o ministro destacou o "descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que efetivamente forma", reforçando a necessidade de readequar a função social do Ensino Médio, conforme previsto no artigo 35 da LDB/96 (Brasil, 1996).

A função social do ensino médio, conforme definida pela LDB/96, busca consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, além de formar indivíduos autônomos, críticos e aptos a transformar a realidade social. Entretanto, passadas mais de duas décadas desde a promulgação da LDB, muitos desses objetivos ainda não foram alcançados (Brasil, 2016a). Esse cenário aponta para a urgência de intervenções estruturais que alinhem as políticas educacionais às necessidades dos estudantes e profissionais da educação. Como destaca Medeiros, C. (2020), a desconexão entre políticas educacionais e práticas pedagógicas representa um dos principais entraves para o sucesso dessas intervenções.

No entanto, a opção por uma MP como instrumento de implementação levanta sérias dúvidas sobre sua legitimidade. Conforme descrito no artigo 62 da CF/88, medidas provisórias são reservadas para situações de relevância e urgência, com força de lei e efeito imediato, mas que requerem aprovação do Congresso Nacional para sua conversão definitiva. Historicamente, o uso excessivo de MPs tem sido alvo de críticas, especialmente quando aplicado fora do contexto de real urgência (Guimarães, 2002, p. 2). Constantin Junior, M (2022) observa que a utilização de MPs para reformas educacionais compromete a transparência, enfraquecendo os princípios democráticos fundamentais para a construção de políticas públicas legítimas.

O caso da MP nº 746/16 exemplifica esses desafios. Reformas educacionais que alteram significativamente a última etapa da Educação Básica deveriam adotar o rito legislativo regular, permitindo debates amplos e representativos. Como aponta Medeiros, L. (2020), a ausência de uma discussão aprofundada com múltiplos setores

da sociedade limita a legitimidade das mudanças, reforçando a percepção de que as reformas priorizam interesses alheios à formação integral dos estudantes.

A Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC também destacou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas em 1998 e revisadas em 2012. Segundo o documento, essas diretrizes permitiram a diversificação de 20% do currículo, mas a obrigatoriedade de cursar treze disciplinas previstas na legislação vigente impediu que os Sistemas Estaduais de Ensino implementassem alternativas significativas. O modelo curricular, descrito como extenso, superficial e fragmentado, é criticado por sua incapacidade de dialogar com a juventude, com o setor produtivo e com as demandas do século XXI (Brasil, 2016a). Constantin Junior, M. (2022) complementa que a fragmentação curricular contribui para a desconexão entre os conteúdos escolares e as exigências de uma sociedade em constante transformação.

Apesar das diversas alterações implementadas no ensino médio ao longo dos anos, os resultados educacionais permanecem aquém do esperado. Apenas 58% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados na escola na idade adequada, sendo que 85% desses estudantes frequentam escolas públicas. Além disso, 23,6% estão matriculados no período noturno, o que impacta diretamente na qualidade do ensino (Brasil, 2016a). Medeiros, C. (2020) acrescenta que essas condições estruturais desiguais aprofundam os desafios enfrentados pelas escolas públicas, limitando sua capacidade de oferecer uma educação equitativa e de qualidade.

Os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam desafios persistentes no ensino médio brasileiro. Entre os jovens de 15 a 19 anos matriculados, 41% apresentam desempenho educacional abaixo do esperado. Essa realidade é refletida nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que mostram quedas significativas nas proficiências médias em matemática e língua portuguesa entre 1995 e 2015, atingindo reduções de 5,3% e 8%, respectivamente (Brasil, 2016a). Esses índices alarmantes não apenas evidenciam lacunas na qualidade da educação, mas também colocam em questão a eficácia das políticas públicas em promover uma educação equitativa e inclusiva (Constantin Junior, J., 2022).

Embora a universalização do acesso à Educação Básica represente um avanço significativo, a expansão das matrículas não foi acompanhada por melhorias na qualidade do ensino. Atualmente, 75% dos estudantes estão abaixo do nível de proficiência esperado, e cerca de 25% encontram-se no nível zero, demonstrando

incapacidade de aplicar conhecimentos básicos em português e matemática. Esses números são acompanhados pela estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ensino médio, que permanece em 3,7 desde 2011, bem abaixo das metas estabelecidas para 2015 e 2021 (Brasil, 2016a). Essa discrepância entre acesso e qualidade ressalta as desigualdades estruturais que afetam principalmente as escolas públicas, limitando a oferta de uma educação de qualidade para todos (Medeiros, C., 2020).

Diante desses desafios, o então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, argumentou que a reforma do ensino médio era indispensável para corrigir um modelo que ele considerava “prejudicial” à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências. A justificativa para a urgência da Medida Provisória nº 746/16 estava ancorada na mudança demográfica da população jovem Brasileira, que atingiria seu pico entre 2003 e 2022, antes de iniciar uma trajetória de redução significativa. Essa mudança, segundo o ministro, tornava essencial investir na qualificação da juventude para garantir uma força de trabalho capaz de sustentar o desenvolvimento econômico e atender às demandas de um mercado cada vez mais competitivo (Brasil, 2016a).

Entretanto, essa justificativa tem sido alvo de críticas. Constantin Junior, J. (2022) questiona se uma transformação tão profunda no ensino médio poderia ser legitimamente implementada por meio de uma medida provisória, considerando que nenhuma de suas disposições entrou em vigor imediatamente e que a reforma dependia da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocorrida apenas em dezembro de 2017. Nesse sentido, a adoção de uma MP para conduzir essa reforma contraria o princípio de urgência exigido pela Constituição Federal de 1988, além de enfraquecer os debates democráticos necessários para mudanças dessa magnitude (Medeiros, C., 2020).

Além das questões processuais, a estratégia de legitimação da reforma também levanta preocupações. Entre 2016 e 2017, o Governo Federal investiu mais de R\$ 6,6 milhões em propagandas para promover a reforma do ensino médio, associando-a a um discurso de modernização e maior flexibilidade para os jovens. Paralelamente, o Ministério da Educação (MEC) encomendou uma pesquisa ao Instituto IBOPE, na qual 72% dos entrevistados aprovaram as mudanças propostas. No entanto, Constantin Junior, M. (2022) argumenta que essas estratégias comunicacionais, ao invés de fomentar debates democráticos, priorizaram a

construção de uma percepção pública favorável, sem abordar as implicações pedagógicas e estruturais da reforma.

A Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC, que embasou a MP nº 746/16, reforça o argumento de que o modelo curricular vigente era “extenso, superficial e fragmentado”, dificultando sua adaptação às demandas do século XXI. O documento destacou a necessidade de diversificar os currículos, ampliando a jornada escolar e fomentando escolas de ensino médio em tempo integral (Brasil, 2016a). Contudo, Medeiros, C. (2020) aponta que a fragmentação curricular continua sendo um desafio, já que as novas diretrizes não abordaram adequadamente a integração entre as áreas do conhecimento e a formação integral dos estudantes.

Por fim, é importante observar que as desigualdades regionais permanecem um obstáculo significativo. Apenas Amazonas e Pernambuco atingiram as metas do IDEB em 2015, enquanto grande parte dos estados enfrenta condições precárias de infraestrutura e recursos humanos. Essas disparidades refletem não apenas a insuficiência das reformas propostas, mas também a necessidade de políticas públicas que considerem as especificidades de cada região para garantir o direito à educação de qualidade para todos os jovens brasileiros (Medeiros, L., 2020; Constantin Junior, J. 2022).

A implementação de uma jornada total de 3.000 horas anuais, essencial para viabilizar a divisão entre a carga horária destinada à BNCC e os itinerários formativos, enfrenta desafios estruturais significativos. A realidade das escolas públicas, marcada pela insuficiência de infraestrutura, carência de recursos humanos qualificados e limitações no financiamento, contrasta fortemente com as exigências normativas estabelecidas pela Lei nº 13.415/17 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/18).

Constantin Junior, J. (2022) argumenta que, embora a carga horária de 1.800 horas para a BNCC esteja formalmente regulamentada, a ausência de mecanismos claros para implementar a jornada ampliada revela uma lacuna crítica nas políticas públicas. Essa discrepância aponta para uma desconexão entre a regulamentação formal e a viabilidade prática da reforma, refletindo a insuficiência de um planejamento detalhado que leve em conta as condições reais das escolas públicas. Sem um suporte adequado, a ampliação da jornada corre o risco de perpetuar desigualdades e limitar os resultados esperados.

Outro aspecto que merece atenção é o impacto da fragmentação curricular na organização do ensino médio. Medeiros, L. (2020) observa que a estrutura proposta, ao segmentar a formação em componentes fixos e itinerários formativos, pode gerar uma hierarquização implícita entre áreas do conhecimento, prejudicando a integração pedagógica e a formação integral dos estudantes. Essa fragmentação é acentuada pela ausência de diretrizes que promovam articulações efetivas entre os itinerários e os conteúdos obrigatórios, criando barreiras para a implementação de uma educação integrada e equitativa.

A análise do documento permite identificar que, embora a reforma busque assegurar uma formação equitativa, nuances específicas da sua implementação podem resultar em perda de oportunidades educacionais para determinados grupos de alunos. Em especial, estudantes de regiões menos favorecidas, que enfrentam desafios estruturais mais acentuados, tendem a ser os mais impactados pela ausência de um planejamento que considere as condições locais. Medeiros, L. (2020) reforça que, sem políticas regionais de suporte que mitiguem desigualdades, as metas propostas pela reforma dificilmente alcançarão seus objetivos.

Além disso, a flexibilidade proposta pela reforma, embora positiva, em teoria, não é acompanhada de parâmetros claros e objetivos que garantam sua aplicação uniforme e adaptada às realidades locais. Isso pode levar a interpretações diversas e desiguais por parte dos sistemas estaduais de ensino, aprofundando a heterogeneidade já existente na educação brasileira. Constantin Junior, M. (2022) alerta que, sem diretrizes específicas e suporte operacional, a flexibilidade curricular corre o risco de se transformar em desigualdade curricular, exacerbando disparidades regionais e limitando o acesso a uma formação de qualidade.

O modelo anterior do ensino médio previa uma carga horária total de 2.400 horas, distribuídas em treze disciplinas obrigatórias para todos os alunos. Essa estrutura tinha como objetivo assegurar o acesso equitativo aos mesmos conteúdos durante a última etapa da educação básica, sendo aplicada tanto às redes públicas quanto à rede particular. No modelo atual, embora a carga horária total tenha sido ampliada para 3.000 horas, a carga destinada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi reduzida para 1.800 horas, enquanto as 1.200 horas restantes foram alocadas aos itinerários formativos. Como destaca Medeiros, C. (2020), essa alteração representa uma diminuição de 600 horas nos conteúdos comuns a todos os estudantes, ampliando o risco de aprofundar desigualdades educacionais.

Essa mudança torna-se particularmente crítica ao considerar que a BNCC será a principal referência para os vestibulares, conforme estabelecido no § 3º do Art. 44 da LDB/96: “O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017, p. 3). A redução de carga horária destinada aos conteúdos cobrados nesses exames reflete um agravamento das desigualdades históricas entre as redes pública e privada. Constantin Junior, M. (2022) alerta que, sem medidas compensatórias, os alunos da rede pública, que dependem exclusivamente da BNCC para sua formação básica, enfrentam desvantagens adicionais em processos seletivos de ensino superior.

Essa disparidade é ainda mais evidente ao analisar o impacto desproporcional sobre os estudantes das escolas públicas. Enquanto as escolas particulares mantêm uma formação voltada para vestibulares, muitas vezes por meio de materiais próprios e recursos pedagógicos avançados, as escolas públicas enfrentam desafios estruturais que dificultam o atendimento a essas demandas. Medeiros, L. (2020) observa que a ausência de regulamentações específicas sobre a atuação das escolas privadas no contexto das reformas acentua essas diferenças, perpetuando desigualdades educacionais já existentes. Assim, a proposta atual, embora amplie a jornada escolar e diversifique os percursos formativos, também estabelece condições que podem perpetuar ou até agravar essas desigualdades.

A reforma, fundamentada na ideia de tornar o ensino médio mais atrativo para os jovens, propõe uma ampla flexibilização curricular, com medidas como a diversificação dos percursos formativos, a viabilização de estudos fora do ambiente escolar e a implementação de educação a distância. Apesar de avanços conceituais, como a incorporação de interdisciplinaridade e contextualização, a efetividade dessas propostas depende de sua integração com as práticas pedagógicas reais, o que, segundo Medeiros, C. (2020), continua sendo um desafio significativo.

A nova organização curricular divide-se em duas partes: a BNCC e os itinerários formativos. Enquanto a BNCC abrange áreas como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, os itinerários formativos incluem essas mesmas áreas e acrescentam a Formação Técnica e Profissional. Contudo, Constantin Junior, M. (2022) aponta que a introdução de itinerários formativos sem diretrizes claras sobre equidade pode reforçar desigualdades, beneficiando principalmente alunos de escolas com maior infraestrutura.

Entre as alterações mais significativas, destaca-se a obrigatoriedade exclusiva de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio. Essa mudança, estabelecida no § 3º do Art. 35-A da LDB/96, substituiu o conceito de disciplinas isoladas pelo de "áreas de conhecimento". Ainda assim, essas áreas mantêm características curriculares semelhantes às disciplinas tradicionais, o que pode gerar ambiguidade nas interpretações.

Outro ponto relevante é a inclusão da Arte como componente obrigatório, embora não em todos os anos dessa etapa. Essa inclusão só ocorreu após pressões sociais, uma vez que a proposta inicial da Medida Provisória nº 746/16 não previa tal obrigatoriedade. Em contrapartida, áreas como Educação Física, Sociologia e Filosofia perderam o caráter de disciplinas independentes, sendo incorporadas como "estudos e práticas" obrigatórios. No entanto, os documentos deixam esses termos indefinidos, o que compromete a importância dessas áreas na formação crítica dos estudantes.

A ampliação conceitual do currículo inclui a diversificação e a transdisciplinaridade, reforçando a necessidade de superar modelos tradicionais de ensino baseados na memorização de conteúdos isolados. Apesar disso, as indefinições conceituais e a ausência de regulamentações claras para componentes fundamentais, como os "estudos e práticas", limitam a implementação efetiva dessas mudanças. Como destaca Medeiros, C. (2020), essas lacunas são especialmente problemáticas nas escolas públicas, onde os recursos para aplicar mudanças estruturais são mais escassos.

Dessa forma, embora a flexibilização curricular represente avanços no discurso de modernização do Ensino Médio, os desafios práticos, combinados com a ausência de regulamentações robustas, exigem uma análise crítica contínua. Apenas por meio de ações complementares que promovam equidade e assegurem recursos estruturais será possível transformar essas propostas em melhorias concretas para todos os estudantes, especialmente aqueles das redes públicas.

6.1 BNCC e a pedagogia das competências

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco na história da educação brasileira, especialmente por se tratar de um documento normativo que busca garantir um currículo comum para toda a sociedade. Homologada em 14 de dezembro de 2018 pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares, durante o

governo do Presidente Michel Temer, a BNCC é um dos pilares da reforma do ensino médio. Como apontam Dias e Meneses (2020), a BNCC é apresentada como uma tentativa de alinhar o currículo nacional às demandas contemporâneas, mas sua formulação e implementação enfrentam críticas por não considerarem suficientemente a realidade das escolas públicas.

A reforma, iniciada com a Medida Provisória nº 746/16, foi conduzida sem uma discussão ampla e sem a participação de diversos setores sociais, sendo também considerada, por isso, como uma iniciativa de caráter antidemocrático. Medeiros, L. (2020) reforça que a ausência de um debate plural e representativo comprometeu a legitimidade do processo, especialmente ao desconsiderar a diversidade cultural e regional que a BNCC deveria promover.

A BNCC conclui uma reforma de grande impacto na última etapa da educação básica, formando, junto com a Lei nº 13.415/17 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/18), o que pode ser caracterizado como tríplice reforma. Esses três documentos são interdependentes e complementares, consolidando um conjunto de mudanças estruturais para o ensino médio. Pereira, C. (2019) destaca que a tríplice reforma, embora avance na proposta de flexibilização curricular, apresenta fragilidades significativas ao não assegurar as condições necessárias para sua implementação, especialmente nas escolas públicas.

O marco inicial para a criação de um documento como a BNCC foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988, que, em seu Artigo 210, garantiu que a educação escolar fosse orientada por conteúdos mínimos. Esse dispositivo assegura "formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Brasil, 1988). Como argumentam Dias e Meneses (2020), essa diretriz constitucional representa um avanço, mas a implementação de um currículo unificado enfrenta o desafio de conciliar as especificidades culturais e regionais com a garantia de equidade educacional. Constantin Junior, M. (2022) acrescenta que, sem mecanismos claros de suporte às redes públicas, o potencial da BNCC para reduzir desigualdades educacionais permanece limitado.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) não apenas introduziu o ensino médio como etapa da educação básica, mas também, em seu Artigo 9º, Inciso IV, delegou à União a responsabilidade de:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e 90 seus

conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

A construção da BNCC consolidou um passo importante na história da educação brasileira, funcionando como um documento normativo que busca orientar os currículos dos diferentes sistemas de ensino e garantir um núcleo comum para todos os estudantes. Ao materializar um objetivo amplamente discutido desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a BNCC estabelece princípios e parâmetros que visam uniformizar o acesso à educação básica de qualidade, preservando, ao mesmo tempo, as diversidades locais e regionais. Pereira, A. (2019) ressalta que a BNCC resulta de uma longa trajetória de debates sobre a padronização curricular, mas a sua implementação expõe as tensões existentes entre a busca por uma educação equitativa e as limitações impostas pelas desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro.

A relação entre o que é básico e comum, representado por competências e diretrizes, e o que é diverso, ou seja, os currículos, constitui um dos conceitos centrais da BNCC, conforme estabelecido pelo Artigo 9º da LDB/96. Essa concepção busca garantir que todos os sistemas de ensino sigam um núcleo comum, permitindo, entretanto, a adaptação curricular às especificidades locais. Constantin Junior, M. (2022) reforça que essa flexibilidade é essencial para responder às demandas regionais e culturais, mas alerta que, sem suporte técnico e financeiro adequado, a implementação pode perpetuar desigualdades entre redes de ensino, ampliando ainda mais as disparidades existentes.

Embora a BNCC pretenda viabilizar currículos que garantam aprendizagens essenciais, sua aplicação apresenta desafios que podem gerar impactos desiguais, principalmente entre redes públicas e privadas. Enquanto as escolas públicas enfrentam dificuldades em adaptar-se às exigências do documento, as instituições particulares, tradicionalmente desvinculadas de normativas rígidas, continuam a oferecer um ensino propedêutico mais robusto, frequentemente estruturado por sistemas apostilados voltados à preparação para o ingresso no ensino superior. Pereira, C. (2019) observa que essa dualidade, associada à ausência de regulamentações específicas para as escolas privadas, reforça as disparidades históricas do sistema educacional brasileiro, perpetuando desigualdades de oportunidades.

A BNCC é apresentada como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018, p. 7), estabelecendo dez competências gerais para o desenvolvimento integral dos estudantes ao longo da educação básica. Essas competências envolvem a mobilização de conhecimentos, habilidades práticas e socioemocionais, atitudes e valores, visando atender às demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8). No entanto, conforme analisam Dias e Meneses (2020), embora a BNCC enfatize uma formação integral, baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), essa proposta encontra contradições significativas ao adotar uma pedagogia centrada exclusivamente no desenvolvimento de competências.

Essa ênfase nas competências revela uma orientação alinhada às exigências do mercado, em detrimento da construção de conhecimentos sistematizados e historicamente acumulados. Medeiros, L. (2020) argumenta que a pedagogia das competências, ao priorizar a formação de indivíduos adaptáveis a um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, subordina a educação às demandas do sistema econômico, afastando-se do ideal de uma formação crítica e emancipadora. Nesse mesmo sentido, Constantin Junior, M. (2022) destaca que essa abordagem funcionalista dificulta a concretização de uma educação transformadora, limitando o papel da escola como espaço de reflexão e construção social.

Assim, enquanto a BNCC propõe uma uniformização curricular e o desenvolvimento de competências essenciais, a sua implementação enfrenta desafios significativos. A falta de suporte adequado para as redes públicas, a ausência de mecanismos regulatórios para as escolas privadas e a lógica utilitarista que sustenta a pedagogia das competências colocam em xeque a capacidade de a BNCC promover uma educação verdadeiramente equitativa e crítica. Essas questões demandam uma análise contínua para que a BNCC não se limite a uma ferramenta de regulação, mas se consolide como um instrumento efetivo de transformação e democratização do ensino no Brasil.

A partir dos anos 1990, estudos têm examinado uma série de diretrizes educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos quais se verifica a incorporação da pedagogia das competências. Observa-se que a BNCC mantém consonância com tais preceitos, uma vez que o termo “competência” surge com significativa recorrência em seu texto, menção reiterada em mais de 150

ocorrências, indicativo não de mera casualidade, mas da intencionalidade em fundamentar um modelo pedagógico consolidado.

Essa orientação é explicitada no próprio documento ao declarar que “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 8).

A BNCC, já em suas primeiras seções introdutórias, explicita a concepção de competências que orientam seu marco teórico, definindo-as como eixos estruturantes da formação discente. Conforme destacado no documento:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 8).

Diante da concepção de competência apresentada pela BNCC, emerge um questionamento crítico: ao flexibilizar o ensino médio, relegando ao plano secundário disciplinas fundamentais como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, como as competências propostas no documento poderão efetivamente mobilizar saberes necessários à formação integral dos estudantes? Evidencia-se, assim, uma contradição estrutural na Base: ao mesmo tempo que declara compromisso com uma educação holística, legitima a supressão de conteúdos plurais, priorizando apenas habilidades instrumentais em Língua Portuguesa e Matemática.

Essa dualidade sugere que a proposta de formação integral, tal como delineada, não consegue abarcar as múltiplas dimensões humanas — cognitivas, sociais, éticas e estéticas —, limitando a construção de repertórios culturais e a experiência crítica necessária para compreender e intervir no contexto sócio-histórico (Pattaro; Machado, 2014).

Conforme análise de Ferretti (2018), a formação pautada em competências orienta-se prioritariamente para atender às exigências do setor empresarial e produtivo, privilegiando uma lógica utilitarista que valoriza o saber fazer e a aplicação pragmática do conhecimento. Essa perspectiva, segundo o autor, negligencia a formação crítica capaz de abarcar dimensões históricas, culturais e políticas essenciais para compreender as estruturas que moldam não apenas a educação, mas também as dinâmicas econômicas e sociais.

O documento analisado, ao adotar a pedagogia das competências como eixo teórico, reforça essa tendência ao enfatizar reiteradamente o desenvolvimento de competências específicas. Um exemplo emblemático dessa abordagem é o trecho que destaca que:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Ao priorizar o desenvolvimento de competências, a BNCC revela uma perspectiva pedagógica de caráter pragmático e imediatista, conforme explicitado em sua própria definição conceitual. Segundo o documento, tais competências vinculam-se diretamente à aquisição de habilidades específicas, já que:

Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 33).

Essas habilidades, codificadas por sistemas alfanuméricos, são passíveis de mensuração via avaliações padronizadas, reforçando uma lógica que subordina a formação escolar às demandas de uma sociedade produtivista. Nesse contexto, a ênfase em “habilidades e competências” alinha-se a um projeto de mercantilização do ensino, que aprofunda uma dicotomia formativa: ao mesmo tempo que privilegia competências técnicas, reduz espaços para a formação crítica e plural, configurando-se como um retrocesso em termos de direitos educacionais.

A pedagogia das competências, tal como operacionalizada na BNCC, consolida valores hegemônicos vinculados à reprodução do capital. Essa abordagem reflete um alinhamento ao projeto neoliberal, que instrumentaliza a educação como mecanismo de adaptação às exigências da reestruturação capitalista do século XXI, em detrimento de uma formação humanista e emancipatória.

A BNCC, fundamentada na pedagogia das competências, exerce um papel transformador no sistema educacional, alinhando-se aos interesses da classe dominante ao promover uma formação direcionada à produção de trabalhadores adaptáveis às exigências do capital. Tal proposta educativa prioriza capacidades como resolução criativa de problemas imediatos, trabalho em equipe e flexibilidade

funcional, consolidando a educação como instrumento estratégico para a reestruturação capitalista contemporânea (Brasil, 2018).

Essa concepção pedagógica, influenciada pelo escolanovismo, ganhou relevância em políticas educacionais brasileiras mediante a atuação de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que participaram ativamente da elaboração da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Conforme destaca Heleno (2017, p 109), há uma “íntima relação entre Undime, Consed e o Banco Mundial em suas formulações para a educação dos países em desenvolvimento”, evidenciando a permeabilidade de agendas externas na configuração do currículo nacional.

Contrapomo-nos a abordagens que naturalizam a formação humana como processo espontâneo e esvaziam o currículo de dimensões críticas. Nossa perspectiva ancora-se em Saviani (2013), para quem a educação é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, rejeitamos a redução da escola a mera reprodutora de habilidades utilitárias.

Por fim, o sistema educacional brasileiro está intrinsecamente vinculado ao modelo de sociedade vigente o capitalismo neoliberal, que subordina a formação humana à lógica produtivista, reforçando desigualdades e restringindo o acesso a conhecimentos plurais.

Conforme análise de Frigotto (*apud* Nozaki, 2009, p. 99), a flexibilização curricular orientada para as “competências demandadas pelo mercado” consolida um modelo modular, pautado em habilidades técnicas e gestão de qualidade. Essa estrutura, alinhada às diretrizes do Banco Mundial, converte o ensino público em um *serviço* comercializável ao setor empresarial, priorizando a formação de competências polivalentes associadas à empregabilidade, em detrimento de uma educação crítica e humanizadora.

A BNCC insere-se nessa lógica global, como evidenciado em seu texto: “o desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e municípios brasileiros [...] enfoque adotado nas avaliações internacionais da OCDE [...] e da Unesco” (Brasil, 2018, p. 13).

Tal adesão reflete a subordinação da política educacional brasileira ao neoliberalismo, cujas reformas, desde os anos 1990, seguem preceitos de organismos internacionais como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Como destaca Nozaki (2004b), em países periféricos como o Brasil, a

formação laboral é direcionada a funções menos complexas, reforçando a divisão internacional do trabalho.

Nesse cenário, o currículo escolar é moldado por uma “formação que desenvolva habilidades básicas, produzindo competências para gestão da qualidade [...] e conseqüentemente, para a ‘empregabilidade’” (Gama, 2015, p. 19), ratificando a instrumentalização da educação como ferramenta de adaptação às demandas do capital.

Observa-se que a ênfase na narrativa da empregabilidade dissemina a ideia de que o desemprego decorre não de falhas estruturais, mas da incapacidade individual em adquirir competências demandadas pelo mercado. Tal perspectiva subordina a formação educacional às necessidades imediatas do capital, consolidando uma pedagogia hegemônica centrada no desenvolvimento de habilidades utilitárias.

A BNCC do ensino médio, ao priorizar disciplinas alinhadas às exigências do neoliberalismo, reforça essa lógica ao restringir o acesso a conhecimentos plurais. Como exemplo, a Educação Física é marginalizada no currículo, uma vez que seu conteúdo não é mensurado em avaliações padronizadas. Sua inserção na área de Linguagens e suas Tecnologias dilui sua identidade disciplinar, reduzindo-a a um componente secundário. Essa invisibilidade contrasta com a ênfase do documento na “preparação para o trabalho”, definida como o desenvolvimento de competências para “inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho [...] complexo e imprevisível” (Brasil, 2018, p. 465,).

No entanto, como argumenta Marsiglia (2017), a BNCC não promove a compreensão crítica da realidade, limitando-se a formar indivíduos adaptáveis à ordem vigente, em vez de sujeitos capazes de transformá-la.

A BNCC, enquanto expressão de um projeto educacional em curso, aprofunda a segmentação socioeconômica da educação básica brasileira. Para as classes populares, propõe-se uma formação técnica instrumental, voltada à inserção precoce e precarizada dos jovens no mercado de trabalho. Em contrapartida, à elite econômica reserva-se o acesso a conhecimentos complexos e pluralistas (Filosofia, Sociologia, Arte, Educação Física), que transcendem os limites da Base e preparam para a ocupação de espaços universitários e cargos de liderança.

Nessa dualidade, conforme Melo (2003), consolida-se uma escola classista: para os trabalhadores, reduz-se a educação à transmissão de habilidades técnicas e

à conformação ideológica; para a elite, mantém-se uma formação integral, capaz de reproduzir seu lugar de privilégio na estrutura social.

A análise empreendida revela que a BNCC, ao institucionalizar a pedagogia das competências, consolida um projeto educacional alinhado às demandas do capitalismo neoliberal, aprofundando contradições históricas do sistema brasileiro. Ao priorizar habilidades mensuráveis e adaptativas, em detrimento de conhecimentos críticos e humanísticos, a Base naturaliza a dualidade formativa: para as classes populares, restringe-se à preparação técnica precarizada; para a elite, reserva-se o acesso a saberes plurais e emancipatórios.

Como demonstrado, essa lógica influenciada por organismos internacionais e articulada a reformas desde os anos 1990 reforça a função social classista da escola, distanciando-se do ideal de formação integral. De acordo com Saviani (2013), a educação reduzida a competências treina mãos, mas não forma mentes, perpetuando a divisão entre os que executam e os que decidem. Assim, a BNCC não apenas reflete, mas *reproduz* as estruturas de poder vigentes, demandando urgentes resistências pedagógicas que resgatem o direito a uma educação verdadeiramente transformadora.

6.2 Currículo Paulista

A proposta do Currículo Paulista contempla um número expressivo de itinerários, totalizando doze opções. Essa organização curricular segue o modelo previsto pela BNCC, estruturando-se em duas partes principais: uma comum, destinada à formação básica, e outra correspondente aos itinerários formativos. Além disso, a carga horária total divulgada para o ensino médio no estado ultrapassa as 3.000 horas, indicando um esforço de adequação às diretrizes nacionais. Medeiros, L. (2020) observa que o alinhamento do Currículo Paulista à BNCC reflete um avanço importante na tentativa de adaptar a reforma às especificidades locais. No entanto, ele também alerta que a eficácia dessa adaptação depende de condições estruturais e pedagógicas que, muitas vezes, não estão asseguradas nas redes públicas de ensino.

Com a publicação do Currículo Paulista, análises mais detalhadas confirmaram as informações previamente divulgadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP). Nesse sentido, destaca-se que o documento essencialmente reproduz os princípios e orientações estabelecidos pela BNCC. Assim como a base

nacional, o Currículo Paulista promove a elaboração de currículos fundamentados na pedagogia das competências, priorizando o desenvolvimento de habilidades essenciais para a cidadania e a inserção no mundo do trabalho. Pereira, A. (2019) pondera que, embora a proposta busque preparar os estudantes para os desafios contemporâneos, ela também levanta preocupações sobre a possibilidade de reduzir o espaço dedicado a reflexões críticas e ao aprofundamento de conhecimentos fundamentais.

A pedagogia das competências, conforme descrito por Ramos, M. (2006), tem como objetivo principal alinhar a formação escolar às demandas sociais contemporâneas, especialmente no que diz respeito às transformações no mundo do trabalho. Nesse contexto, é entendida como um meio de construção da profissionalidade, articulando a educação às exigências de flexibilidade e adaptabilidade do mercado. No entanto, Dias e Meneses (2020) alertam que essa abordagem pedagógica frequentemente reflete uma lógica funcionalista, subordinando a educação às demandas econômicas e limitando o papel da escola enquanto espaço de formação crítica e emancipadora.

Além disso, a lógica subjacente à pedagogia das competências também impacta as condições de trabalho, contribuindo para a precarização e a normalização de desigualdades. Essa abordagem tende a preparar os estudantes para aceitar passivamente as oportunidades disponíveis em um mercado de trabalho cada vez mais volátil e desigual, sem fomentar habilidades que promovam escolhas conscientes ou possibilidades de reivindicação. Medeiros, F. (2020) reforça que essa orientação pedagógica não apenas ignora a dimensão transformadora da educação, mas também distancia os jovens de uma formação que valorize o pensamento crítico e a construção de alternativas ao modelo vigente.

Constantin Junior, M. (2022) complementa essa análise, destacando que a aplicação da pedagogia das competências, quando não acompanhada de estratégias que ampliem o repertório crítico dos estudantes, pode perpetuar desigualdades educacionais e sociais. Segundo o autor, essa dinâmica favorece os estudantes que já possuem acesso a recursos e oportunidades diferenciados, aprofundando a distância entre as redes pública e privada de ensino. Assim, enquanto o Currículo Paulista busca alinhar-se à BNCC e promover itinerários diversificados, ele também carrega desafios que vão além da estrutura curricular, exigindo políticas

complementares que assegurem equidade e formação integral para todos os estudantes.

No Currículo Paulista, os autores destacam o seguinte:

Espera-se que todas as escolas, por meio de suas Propostas Pedagógicas, encontrem respostas efetivas às necessidades, às possibilidades e aos interesses do estudante, segundo suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, à luz do Currículo Paulista. Portanto, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das diferentes redes de ensino, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem considerar a necessidade de superação das desigualdades educacionais. Para essa superação, é necessário que o planejamento mantenha claro foco na equidade, o que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. Segundo a perspectiva defendida pelo Currículo Paulista, a equidade diz respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito à educação pública e de qualidade prevista na LDB, na Constituição, na legislação estadual e dos municípios paulistas. Diz respeito, ainda, à necessidade de respeitar a diversidade cultural, socioeconômica, étnico-racial, de gênero e socioculturais presente no território estadual (São Paulo, 2020a, p.21).

A abordagem do Currículo Paulista destaca a ênfase na autonomia das escolas de ensino médio da rede estadual de São Paulo, que são incentivadas a identificar, de forma independente, respostas "efetivas" às necessidades e interesses dos estudantes em suas Propostas Pedagógicas. À primeira vista, essa perspectiva parece valorizar a autonomia institucional. No entanto, uma análise mais aprofundada revela uma mensagem implícita preocupante: ao transferir para as escolas a responsabilidade exclusiva de atender às demandas locais, o documento também desloca para elas a culpa por eventuais fracassos no ensino médio da rede estadual paulista. Como apontam Dias e Meneses (2020), essa delegação de responsabilidades sem suporte estrutural adequado camufla a omissão do Estado, perpetuando desigualdades existentes.

Esse deslocamento de responsabilidades exige uma reflexão crítica. Embora o texto do Currículo Paulista promova discursos de equidade, inclusão e respeito à diversidade cultural, socioeconômica e étnico-racial, ele desvia o foco das responsabilidades sistêmicas — que incluem políticas públicas, financiamento adequado e apoio estrutural — para as escolas isoladamente. Medeiros, C. (2020) observa que essa estratégia é comum em reformas educacionais recentes, que frequentemente atribuem à gestão local a tarefa de solucionar problemas estruturais sem levar em conta as condições precárias de muitas escolas públicas. Essa abordagem ignora os limites impostos pela falta de recursos e infraestrutura, transferindo às escolas uma carga desproporcional.

Dessa forma, o discurso sobre autonomia escolar acaba sendo acompanhado de uma sobrecarga injusta. As escolas são responsabilizadas por superar desigualdades e atender às demandas da diversidade local, enquanto o Estado, que deveria compartilhar essa responsabilidade, frequentemente se ausenta na provisão de recursos necessários. Pereira, C. (2019) ressalta que a autonomia escolar, quando desprovida de políticas de financiamento e apoio técnico, transforma-se em um fardo para as instituições escolares, comprometendo sua capacidade de cumprir suas funções de forma eficaz.

Além disso, Constantin Junior, J. (2022) argumenta que essa lógica de responsabilização desproporcional não apenas reforça desigualdades estruturais, mas também limita as possibilidades de inovação pedagógica nas escolas. Sem um suporte robusto por parte do Estado — como formação continuada para professores, financiamento adequado e políticas públicas voltadas para a equidade —, a autonomia deixa de ser uma oportunidade para fortalecer a educação e se torna uma justificativa para a transferência de responsabilidades. Assim, garantir que a autonomia escolar seja acompanhada por suporte técnico e financeiro é indispensável para que as escolas possam promover práticas pedagógicas efetivas, inclusivas e alinhadas às necessidades dos estudantes.

As reformas curriculares recentes, materializadas pela BNCC e exemplificadas pelo Currículo Paulista, refletem um esforço significativo para modernizar o ensino médio e torná-lo mais alinhado às demandas do século XXI. Contudo, os desafios enfrentados na implementação dessas mudanças evidenciam a necessidade de suporte técnico e financeiro robusto, especialmente para as escolas públicas. A ênfase na pedagogia das competências e na flexibilização curricular, embora relevante em um contexto de globalização e transformação econômica, também levanta preocupações sobre a redução do espaço para reflexões críticas e aprofundamento do conhecimento. Assim, para que essas reformas efetivamente contribuam para a formação integral e equitativa dos estudantes, é indispensável que sejam acompanhadas por políticas públicas que assegurem condições adequadas de trabalho docente, infraestrutura escolar e suporte pedagógico.

7 O LUGAR DA EF NA ATUAL ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A construção de um currículo para a Educação Física (EF) no ensino médio brasileiro envolve múltiplos desafios e disputas teóricas, políticas e pedagógicas. No contexto da reforma educacional iniciada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e consolidada em documentos como o Currículo Paulista, emergem questões fundamentais sobre o papel e a legitimidade desse componente curricular. Nesse cenário, a EF, frequentemente marginalizada nas discussões sobre o currículo, reflete tensões entre diferentes concepções pedagógicas e interesses políticos. Segundo Beltrão, Taffarel e Teixeira (2024), essa marginalização pode levar à supressão ou à diminuição da relevância da EF nas matrizes curriculares, reforçando sua posição periférica.

Este capítulo busca discutir a Educação Física no Currículo Paulista, destacando os conceitos abordados e os princípios que pretendem orientar a ação docente. De acordo com Martini (2022), o Currículo Paulista, apesar de alinhado às diretrizes da BNCC, apresenta uma lógica de controle que dificulta a implementação de práticas pedagógicas humanizadoras. Essa lógica reflete o paradigma do “aprender a aprender”, que prioriza competências voltadas para a flexibilidade e adaptabilidade, frequentemente em detrimento do conhecimento sistematizado e crítico.

Adicionalmente, a reprodução de paradigmas pedagógicos centrados no “aprender a aprender” evidencia um alinhamento entre as políticas educacionais e as demandas do mercado de trabalho dinâmico e flexível. Conforme aponta Cazumbá (2018), essa abordagem reduz o papel da EF a uma formação instrumental, voltada para o desenvolvimento de competências práticas e imediatas, em vez de promover uma formação integral que valorize o corpo como dimensão essencial do ser humano. Nesse sentido, a EF enfrenta o desafio de afirmar sua relevância em um cenário que prioriza áreas consideradas mais estratégicas para o mercado.

Por meio de uma análise crítica, busca-se compreender os impactos dessa proposta para o ensino médio, destacando a importância de uma abordagem pedagógica que valorize o conhecimento sistematizado e o papel mediador do professor no processo formativo. Martini (2022) reforça que os professores de Educação Física devem atuar como mediadores de práticas pedagógicas que

respeitem a diversidade dos estudantes, promovendo uma formação que transcenda as exigências instrumentais do mercado. Isso implica reconhecer a EF como um espaço de construção de saberes, no qual o corpo e a cultura corporal sejam compreendidos em suas múltiplas dimensões.

A terceira versão da BNCC para o ensino médio, elaborada nesse contexto, foi aprovada pelo CNE em dezembro de 2018, após modificações pontuais (Brasil, 2018). Essa versão final apresentou diferenças substanciais em relação às duas primeiras, como apontado pela Anped (2018). Entre as mudanças, destaca-se a proposta para a EF, que sofreu cortes significativos, resultando em um texto descrito como "mutilado" e "reducionista" (Neira, 2018; Anped, 2018). Martini (2022) argumenta que essas alterações refletem a marginalização histórica da EF nos currículos escolares, uma tendência intensificada pela flexibilização curricular promovida pela BNCC.

As competências gerais funcionam como eixos orientadores para as competências específicas de cada área do conhecimento, que, por sua vez, são desdobradas em um conjunto de habilidades descritas no documento. Essas habilidades "representam as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio" (Brasil, 2018, p. 33). Nesse sentido, a competência é compreendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos e habilidades para realizar tarefas tanto no cotidiano quanto no mundo do trabalho (Brasil, 2018). Como observa Cazumbá (2018), essa perspectiva privilegia a formação instrumental, orientada pelas demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral que valorize o conhecimento crítico e reflexivo.

Além disso, Ramos, R. (2006) analisa que a noção de competência em propostas educacionais frequentemente tende a secundarizar os conhecimentos de base científica, enfatizando o conhecimento tácito e a aplicação prática. Esse ponto é consistente com o que se encontra na BNCC, que estabelece que "[...] os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências" (Brasil, 2018, p. 11). Dessa forma, a BNCC orienta e define "[...] aquilo que os estudantes devem aprender" (Brasil, 2018, p. 11), priorizando a articulação entre o aprendizado escolar e as demandas sociais. Pereira, C. (2019) acrescenta que essa abordagem pode resultar no esvaziamento do currículo, especialmente em componentes como a Educação Física, frequentemente relegados a uma posição periférica.

Portanto, a análise detalhada do conteúdo da BNCC, especialmente no que tange às suas competências e habilidades, é fundamental para compreender as

mudanças na função atribuída aos componentes curriculares, incluindo a Educação Física. Essa abordagem revela um movimento em direção à adaptação das práticas pedagógicas às demandas contemporâneas, mas levanta questionamentos sobre os impactos dessa mudança na formação integral dos estudantes. Martini (2022) conclui que, ao adotar um enfoque centrado na competência e na flexibilização, a BNCC compromete a formação crítica e cidadã dos alunos, reduzindo a EF a um papel meramente funcional.

No ensino médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias têm a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e ampliação das habilidades relacionadas às linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objetos de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (Brasil, 2018, p. 482). Nesse contexto, cada conjunto de práticas corporais (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura) apresenta especificidades que refletem valores e sentidos atribuídos às suas práticas. Essa diversidade de modos de vivenciar e significar as práticas corporais constitui um objeto essencial de aprendizagem da área (Brasil, 2018).

No entanto, a inclusão da Educação Física na área de “Linguagens e suas Tecnologias”, conforme definida pela BNCC, revela uma integração conceitual problemática. Embora a proposta vise à unidade entre os objetos de ensino dessa área, utilizando a linguagem como categoria central, ela desconsidera aspectos históricos e concretos que são intrínsecos à Educação Física. Beltrão, Taffarel e Teixeira (2024) enfatizam que essa integração promove uma lógica de subordinação que desvaloriza as particularidades pedagógicas e históricas do componente curricular, comprometendo sua autonomia e relevância.

A BNCC do ensino médio define a “linguagem corporal” como objeto central da EF, integrando conceitos como corporeidade e cultura corporal. Contudo, ao fazê-lo, não apresenta fundamentação teórica sólida ou distinções conceituais claras. Em vez disso, parece reduzir essas categorias a um enquadramento único, subordinado ao alinhamento com os demais componentes da área de linguagens. Nesse sentido, a BNCC propõe “[...] explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas” (Brasil, 2018, p. 483). Constantin Junior, M. (2022) alerta que, sem um suporte teórico

consistente e formação continuada para os docentes, essa abordagem tende a gerar interpretações limitadas, comprometendo o potencial formativo da Educação Física.

Além disso, autores como Escobar (2012) criticam duramente essa concepção, argumentando que a interpretação da EF como linguagem corporal é equivocada. Para Escobar, essa abordagem reflete influências do idealismo kantiano e do pensamento alemão sobre as atividades corporais, mediadas por Habermas e adotadas no Coletivo de Autores (1992). A autora destaca que, durante práticas como o jogo, o indivíduo está imerso em sua experiência subjetiva, sem necessariamente transmitir uma mensagem explícita ou estruturada. Assim, a centralidade atribuída à “linguagem corporal” desvia-se da essência prática e experiencial que caracteriza a Educação Física como campo de conhecimento.

Adicionalmente, a BNCC assume que o trabalho pedagógico deve se concentrar na reflexão do aluno sobre sua experiência corporal, promovendo sua análise e transformação a partir de uma perspectiva ética e democrática (Brasil, 2018, p. 484). Embora essa proposta valorize a subjetividade dos alunos, ela apresenta desafios significativos para a transmissão sistemática de conhecimentos historicamente acumulados. Martini (2022) aponta que a ênfase excessiva na experiência corporal relativiza a importância do conhecimento sistematizado, fragilizando o papel da EF como um campo acadêmico e escolar estruturado.

A relação entre sujeito e objeto, então, passa a ser mediada predominantemente pela experiência sensorial e pela livre exploração dos movimentos, resultando na construção de significados por consensos intersubjetivos. Nesse cenário, a sistematização e o ensino progressivo dos conhecimentos são relativizados, colocando em dúvida a necessidade de um professor com sólida formação acadêmica para conduzir o processo educativo. Medeiros (2020) destaca que a ausência de intencionalidade clara nas práticas corporais dificulta sua caracterização como linguagem ou forma de comunicação. Para o autor, a função pedagógica da Educação Física transcende a simples apreciação das atividades corporais, exigindo uma mediação docente que garanta uma formação mais estruturada e consistente.

Essa lógica levanta preocupações sobre o papel do ensino formal da Educação Física. Quando a experiência e a sensibilidade corporal são privilegiadas em detrimento do conhecimento sistematizado, há um risco significativo de esvaziamento do conteúdo pedagógico. Esse cenário contraria a função formativa da EF como

componente curricular. Beltrão, Taffarel e Teixeira (2024) destacam que reduzir a EF a uma dimensão comunicacional não só ignora sua complexidade, mas também compromete sua contribuição para uma formação integral dos estudantes.

Portanto, a abordagem da BNCC para a Educação Física no ensino médio, ao priorizar a linguagem corporal como objeto de ensino, apresenta limitações que exigem uma análise crítica. Além de desconsiderar a riqueza histórica e cultural do campo, ela coloca em xeque a sistematização do conhecimento e a necessidade de uma formação docente aprofundada. Martini (2022) conclui que é fundamental recuperar a centralidade do professor como mediador do conhecimento, promovendo uma prática pedagógica que valorize tanto as experiências dos alunos quanto os saberes historicamente acumulados.

Teixeira (2018), ao tratar do tema da Cultura Corporal na Educação Física, destaca que as atividades corporais, de forma geral, não podem ser reduzidas a uma simples forma de linguagem ou comunicação. Segundo o autor, a ação corporal só assume um caráter comunicativo quando orientada por uma intencionalidade específica do sujeito. Ele exemplifica com a dança, diferenciando a dimensão artística de uma apresentação, cujo objetivo é transmitir uma mensagem, da dimensão recreativa de uma dança em um baile, que visa ao prazer individual.

Nesse contexto, Teixeira (2018, p. 52) argumenta que o "motivo da atividade" merece atenção especial na Educação Física escolar, pois este define o objetivo e a intencionalidade da prática corporal, impactando diretamente sua dinâmica pedagógica.

O motivo da atividade, como destacado, oferece uma chave interpretativa crucial para a compreensão do objeto da Educação Física. Ele expressa a relação dialética entre a necessidade humana e o objeto que satisfaz essa necessidade, situando-se no processo de ontogênese da individualidade humana. Assim, a prática corporal deve ser entendida como resultado das relações sociais de produção, carregando em si significados historicamente construídos. Taffarel e Escobar (2009) reforçam que a análise das práticas corporais deve considerar as condições históricas e materiais que determinam sua produção e reprodução social, indo além de abordagens reducionistas.

Nesse sentido, surgem questionamentos importantes: ao praticar esportes como futebol, atletismo ou lutas, o sujeito tem como objetivo principal transmitir uma mensagem ou se comunicar com o outro? E, ainda, o desenvolvimento técnico dessas

práticas busca necessariamente uma linguagem mais sofisticada ou diversificada? A análise dessas questões aponta para respostas negativas, reafirmando que o objetivo central das práticas corporais não é a comunicação, mas a apropriação de experiências humanas historicamente objetivadas nessas atividades (Nascimento, 2018). Como pontua Teixeira (2018), as práticas corporais, enquanto expressões culturais, refletem os contextos em que foram desenvolvidas e possuem intencionalidades pedagógicas que transcendem uma função meramente comunicativa.

Nascimento (2018) complementa que o objeto de uma atividade sintetiza os problemas fundamentais que orientam as ações dos sujeitos, sendo esses problemas qualificados como "fundamentais" por sua relevância histórica e persistência enquanto determinantes da prática social. Tais objetos resultam de uma síntese das relações entre necessidades, motivos, objetivos e instrumentos desenvolvidos historicamente em um contexto específico. Nesse sentido, as ações dos sujeitos ao praticar atividades corporais são orientadas pela reconstrução criativa da experiência humana, permitindo a apropriação progressiva de seus significados e valores. Escobar (2012) enfatiza que a dimensão criativa das práticas corporais é essencial, pois reflete o movimento dialético entre apropriação e transformação das experiências humanas.

De fato, a categoria central para compreender as atividades humanas, incluindo aquelas vinculadas à Educação Física, é o trabalho, e não a linguagem. Conforme apontado por Marx, o trabalho é a atividade vital que media as relações sociais, sendo as demais práticas desdobramentos históricos dessa atividade essencial. Nesse contexto, o trabalho oferece a base teórica para a compreensão das práticas corporais enquanto manifestações culturais historicamente determinadas. Taffarel e Escobar (2009) e Teixeira (2018) destacam que essa abordagem materialista reconhece o papel mediador do trabalho na construção e transformação das práticas corporais, proporcionando uma análise mais profunda de seu significado histórico.

Com o papel central atribuído ao desenvolvimento de competências e habilidades na BNCC do ensino médio, torna-se indispensável analisar o espaço e a função que os conhecimentos de cada componente curricular ocupam nesse contexto. No caso da Educação Física, é essencial compreender como suas competências e habilidades dialogam com os conhecimentos específicos da área, avaliando sua contribuição para o processo formativo. Beltrão, Taffarel e Teixeira (2024) apontam que uma análise crítica da BNCC é necessária para identificar se as competências

propostas dialogam adequadamente com os objetivos específicos da Educação Física, evidenciando possíveis lacunas e incoerências em sua formulação.

No âmbito da área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC estabelece sete competências vinculadas a 28 habilidades. Para identificar como essas competências dialogam com o objeto de ensino da Educação Física, uma análise detalhada foi realizada. Buscou-se verificar quais competências se conectavam diretamente ao desenvolvimento de conhecimentos e práticas específicos dessa área. Martini (2022) observa que, embora as competências gerais promovam uma visão integrada do conhecimento, a EF frequentemente é subordinada às outras áreas, comprometendo sua especificidade enquanto campo autônomo e sua contribuição plena para a formação integral dos estudantes.

Além disso, considerando que as habilidades representam as aprendizagens essenciais defendidas pela BNCC, foi investigado como essas habilidades se relacionam com os conteúdos próprios da Educação Física. Essa análise revelou situações específicas em que os conhecimentos da área são indispensáveis para o desenvolvimento das habilidades previstas, permitindo uma avaliação crítica sobre sua efetiva contribuição no processo formativo. Tal abordagem é essencial para verificar se as competências e habilidades associadas à EF na BNCC estão devidamente alinhadas com as demandas formativas dessa disciplina, além de refletir sobre sua integração com as demais áreas do conhecimento.

Nesse contexto, torna-se evidente a importância de uma visão ampliada da Educação Física no ensino médio. Como destaca Teixeira (2018), a EF deve ser reconhecida como uma área que contribui não apenas para o desenvolvimento físico e motor, mas também para a formação crítica e integral dos estudantes. Esse reconhecimento implica superar a visão reducionista que trata a EF como um mero instrumento funcional, direcionado exclusivamente para atender às demandas imediatas do mercado ou às metas utilitárias da política educacional.

Portanto, analisar a relação entre as habilidades propostas pela BNCC e os conteúdos específicos da Educação Física é crucial para garantir que essa área mantenha sua especificidade e relevância dentro do currículo. Como enfatiza Teixeira (2018), a EF deve ser valorizada como um componente curricular que, ao mesmo tempo em que dialoga com as demandas contemporâneas, promove a reflexão crítica e a emancipação dos estudantes por meio do conhecimento sistematizado.

Quadro 4 – Competências e Habilidades referentes à Educação Física

Competências Específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias	Menção ao objeto de ensino da Educação Física
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	Referência genérica
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	Não há referências
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	Referência genérica
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.	Não há referências
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.	Referência direta
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas	Não há referências
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva	Não há referências

Fonte: Elaborado pelo autor

Após analisar as sete competências (Quadro 4) previstas para a área de Linguagens e suas Tecnologias na BNCC do ensino médio, verificou-se que apenas a competência 5 estabelece uma relação direta com a Educação Física. Essa competência enfatiza a importância de compreender os processos de produção e

negociação de sentidos das práticas corporais. Por outro lado, as competências 1 e 3 tratam genericamente das linguagens, incluindo a linguagem corporal nesse contexto mais amplo (Brasil, 2018). Como aponta Teixeira (2018), essa abordagem genérica contribui para a marginalização da Educação Física ao não reconhecer plenamente a especificidade de seus objetos de ensino.

No que se refere às 28 habilidades associadas à área, constatou-se que apenas duas demandam diretamente os conhecimentos específicos do objeto de ensino da Educação Física, ambas vinculadas à competência 5. Essas habilidades incluem a capacidade de “selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente” e de “vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado” (Brasil, 2018, p. 495). Contudo, tais habilidades podem ser desenvolvidas com base em conhecimentos populares presentes no cotidiano dos jovens, dispensando a apropriação de conhecimentos científicos ou formas mais elaboradas das atividades da cultura corporal. Beltrão, Taffarel e Teixeira (2024) argumentam que essa abordagem simplificada limita a contribuição formativa da Educação Física, subestimando sua complexidade e relevância no contexto escolar.

Adicionalmente, foram identificadas seis habilidades que mencionam o objeto de ensino da Educação Física de forma direta ou genérica, mas sem que os conhecimentos específicos desse componente curricular sejam centrais para sua realização. Essas habilidades tratam os saberes da área como secundários ou acessórios. Por sua vez, as 20 habilidades restantes da área de Linguagens e suas Tecnologias não pressupõem qualquer relação direta com os conhecimentos da Educação Física, o que reforça sua marginalização no contexto dessa área na BNCC. Nascimento (2018) observa que essa marginalização dificulta o reconhecimento da Educação Física como um campo legítimo e autônomo de saberes no currículo escolar, comprometendo seu potencial formativo.

Sob a ótica da psicologia histórico-cultural, essa abordagem apresenta um problema significativo. Martins (2018, p. 96) argumenta que, embora a educação escolar promova o desenvolvimento, isso não ocorre automaticamente ou por meio de qualquer modelo pedagógico. Um ensino baseado em senso comum, conceitos espontâneos ou pseudoconceitos não consegue promover um desenvolvimento pleno, que exige o ensino de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos sofisticados. Nesse sentido, a falta de aprofundamento e de objetivos claros para as habilidades

da Educação Física compromete o potencial desse componente no ensino médio. Escobar (2012) reforça que, para cumprir sua função crítica, a Educação Física deve priorizar conteúdos que capacitem os alunos a compreenderem a realidade social e a atuar sobre ela.

Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, como ressalta Escobar (2012), um ensino desenvolvido deve organizar o currículo e selecionar conteúdos de forma a oferecer instrumentos teórico-práticos que permitam aos alunos responderem à questão central: “o que é realidade?”. Essa abordagem busca proporcionar aos estudantes condições para apreender, explicar e transformar a realidade por meio da ação humana. No entanto, as competências e habilidades relacionadas ao objeto de ensino da Educação Física na BNCC não apontam para essa finalidade transformadora, limitando-se a objetivos reduzidos que poderiam ser atingidos em níveis de ensino anteriores.

O Coletivo de Autores (2012), ao discutir os ciclos de escolarização, especialmente o último ciclo correspondente ao ensino médio, enfatiza que, nessa etapa, os alunos deveriam ser capazes de lidar com as regularidades científicas do objeto estudado, compreendendo e explicando suas propriedades comuns e regulares. Esse processo formativo permitiria ao jovem adquirir condições objetivas para, eventualmente, atuar como produtor de conhecimento científico em atividades de pesquisa (Coletivo de Autores, 2012, p. 37). Contudo, as habilidades previstas na BNCC para a Educação Física não apresentam essa complexidade esperada, projetando objetivos que não correspondem às exigências formativas dessa etapa escolar.

Assim, a abordagem da BNCC para a Educação Física no ensino médio apresenta uma visão limitada e pouco articulada com os princípios do desenvolvimento integral e da formação crítica dos estudantes. Essa lacuna compromete o potencial desse componente curricular de contribuir para a compreensão e transformação da realidade social e cultural dos jovens. Martini (2022) conclui que uma Educação Física escolar efetiva precisa valorizar o ensino sistematizado, a pesquisa científica e a reflexão crítica, elementos que estão ausentes ou sub-representados nas diretrizes atuais.

O Quadro 5 apresenta as habilidades referentes à Educação Física.

Quadro 5 – Habilidades referentes à Educação Física

Competências e Habilidades Específicas	
Competência	Habilidade Específica
n. 2	(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável e heterogêneo.
n. 5	(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente, estabelecendo relações construtivas, empáticas e éticas.
n. 5	(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, promovendo autoconhecimento, autocuidado, socialização e entretenimento.
n. 2	(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais).
n. 2	(EM13LGG203) Analisar diálogos e processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais).
n. 2	(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo nas diversas linguagens, com vistas a interesses comuns, democracia e Direitos Humanos.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018)

O anúncio da retirada da obrigatoriedade da Educação Física na primeira versão da Medida Provisória nº 746/2016, seguido de sua posterior inserção marginalizada na BNCC do ensino médio, evidencia a posição periférica desse componente curricular na proposta educacional dos reformadores empresariais. Tal marginalização reflete um projeto pedagógico hegemônico, estruturado desde meados da década de 1990, em torno do modelo de produção flexível. Esse modelo é orientado para atender às demandas do mercado contemporâneo, concentrando-se no desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas às novas exigências produtivas. Nesse contexto, Mello (2014) destaca que a Educação Física é frequentemente vista como dispensável, uma vez que suas contribuições são consideradas supérfluas para o projeto educacional voltado às demandas mercadológicas.

Os indícios de desvalorização da Educação Física não são recentes e já estavam presentes nos debates que culminaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Durante esse processo, a presença não obrigatória da Educação Física no texto inicial da lei indicava um deslocamento de protagonismo desse componente curricular em relação às prioridades do projeto pedagógico emergente. Nozaki (2004a) aponta que, após a reestruturação produtiva, os atributos esperados do trabalhador mudaram radicalmente: força física e disciplina,

antes valorizadas, deram lugar a capacidades como abstração, raciocínio lógico, criatividade, interatividade, trabalho em equipe e comunicabilidade. Embora a Educação Física tenha o potencial de contribuir para o desenvolvimento dessas competências, ela frequentemente é descartada no currículo escolar. Como observa Teixeira (2018), essa lógica funcionalista prioriza áreas consideradas mais estratégicas para o mercado, relegando a Educação Física a um papel secundário.

Além disso, Mello (2014) argumenta que essa transformação reflete um empobrecimento e a desnecessidade de determinados conhecimentos do ponto de vista do capital. Tais conhecimentos são frequentemente retirados da formação escolar para favorecer o processo de extração de mais-valia. Em paralelo, enquanto a Educação Física perde espaço na educação pública, observa-se, fora do ambiente escolar, a valorização da cultura corporal como mercadoria, ofertada em academias e outros espaços privados (Nozaki, 2004a). Essa contradição, como reforça Escobar (2012), é característica de um sistema que subordina a formação escolar às lógicas do mercado, transformando a Educação Física em um produto de consumo em detrimento de sua função crítica e educacional.

Adicionalmente, Mello (2014) observa que os professores de Educação Física, ao tentar justificar a relevância desse componente curricular, frequentemente relegam seu conteúdo específico a um plano secundário. Em vez disso, priorizam objetivos relacionados à convivência social, tema que também é abordado por outras disciplinas.

Essa postura contribui para o abandono gradual da especificidade da área no currículo escolar. Nesse sentido, o conhecimento da cultura corporal é reduzido a uma estratégia pedagógica instrumental, diluindo sua essência e limitando sua contribuição para a formação integral dos estudantes. Teixeira (2018) acrescenta que essa perda de centralidade afeta negativamente a capacidade de a Educação Física promover uma compreensão crítica e transformadora da realidade social e cultural.

Gariglio, Almeida Júnior e Oliveira (2017) destacam que a proposta do novo ensino médio se opõe à ideia de uma educação integral e não utilitarista, especialmente ao fragilizar ou excluir conhecimentos fundamentais para a formação estética, ética e crítica dos estudantes. Essa tendência é ilustrada pela reinserção limitada da Educação Física, alinhando-se a um projeto que questiona ou elimina componentes curriculares como Filosofia e Sociologia, considerados "não úteis" dentro do modelo formativo centrado no mercado. Como argumenta Mello (2014),

essa visão reflete uma lógica de adequação curricular que privilegia demandas imediatas do mercado de trabalho, relegando o conhecimento crítico a uma posição secundária.

Ao priorizar o desenvolvimento de competências e comportamentos em detrimento do acesso ao conhecimento científico e ao conteúdo da cultura corporal, a proposta do novo ensino médio demonstra que o ensino sistematizado e gradativo dos elementos culturais é tratado como secundário. Esses conhecimentos, socialmente produzidos em suas formas mais complexas, deixam de ser valorizados como fins em si mesmos, tornando-se dispensáveis e substituíveis conforme os objetivos utilitários da reforma educacional. Pereira, A. (2019) argumenta que essa perspectiva compromete a formação integral dos estudantes, reduzindo a EF a um instrumento funcionalista que atende apenas às demandas pragmáticas do mercado.

No Currículo Paulista, a Educação Física é tratada como um componente curricular a partir do ensino fundamental. Na educação infantil, porém, a organização segue as orientações genéricas da BNCC, sendo estruturada em "Campos de Experiências". Dentre eles, o campo "Corpo, gestos e movimentos" é o que mais se aproxima dos conteúdos relacionados à Educação Física, mas carece de uma sistematização conceitual e pedagógica consistente que contemple a corporalidade humana como objeto central desse componente. Martini (2022) observa que essa abordagem fragmentada reflete a falta de valorização da Educação Física como um campo de conhecimento autônomo e significativo, reforçando sua marginalização e limitando sua contribuição no desenvolvimento integral dos estudantes.

A concepção pedagógica da Educação Física no Currículo Paulista é apresentada em uma seção específica para cada disciplina no documento oficial, denominado "Currículo Oficial". As orientações para a organização do trabalho educativo estão disponíveis em materiais de apoio, como o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno. Até o momento da realização deste estudo, esses materiais estavam disponíveis apenas em versões preliminares, publicadas no portal eletrônico da Escola de Formação dos Profissionais da Educação "Paulo Renato Costa Souza", mantido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Conforme aponta Constantin Junior, J. (2022), esses materiais refletem um esforço de adaptação às diretrizes da BNCC, mas enfrentam desafios significativos quanto à coerência teórica e à aplicabilidade pedagógica.

As unidades temáticas previstas no Currículo Paulista, em alinhamento com a BNCC, incluem: Brincadeiras e Jogos, Danças, Lutas, Ginásticas, Esportes, Práticas Corporais de Aventura e Corpo, Movimento e Saúde. Essa estrutura é destacada no documento oficial como “uma forma de organização possível dentre outras” (São Paulo, 2019, p. 256). Embora a flexibilidade proposta seja um ponto positivo para a adaptação às diferentes realidades escolares, Martini (2022) alerta que a ausência de parâmetros mais detalhados pode dificultar a implementação uniforme e equitativa dessas propostas, especialmente nas redes públicas de ensino, que enfrentam maiores desafios estruturais.

Os materiais de apoio foram elaborados por membros da equipe curricular de Educação Física da Secretaria de Educação, com a colaboração de professores coordenadores dos Núcleos Pedagógicos de algumas Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo. Assim como na BNCC, a Educação Física no Currículo Paulista está inserida na área de Linguagens. Essa área é definida como práticas que envolvem a interação entre sujeitos em diferentes contextos da atividade humana. Segundo o documento: “As Linguagens são aqui entendidas como práticas que pressupõem a interação entre sujeitos socialmente situados, que atuam e se inter-relacionam nos mais diversos campos da atividade humana” (São Paulo, 2019, p. 95).

No entanto, conforme já analisado no contexto da BNCC, essa concepção de linguagem apresenta limites e fragilidades ao reduzi-la às formas de comunicação, interação, codificação e decodificação das práticas sociais humanas. Embora não seja o objetivo central deste trabalho aprofundar essa questão, é importante destacar a necessidade de um entendimento mais robusto da linguagem, fundamentado nos princípios do materialismo histórico e dialético, como proposto por Vygotski (2009). Essa perspectiva amplia a compreensão da linguagem, indo além de sua função comunicativa e reconhecendo-a como um processo fundamental de mediação nas relações sociais. Taffarel e Escobar (2009) argumentam que essa abordagem é essencial para a Educação Física, pois permite integrar a dimensão crítica e transformadora da prática pedagógica às especificidades do componente curricular.

A concepção de Educação Física apresentada no Currículo Paulista reflete a visão já adotada pela BNCC, caracterizada por uma abordagem genérica e desprovida de um referencial teórico consistente. Não há uma radicalização epistemológica, esperada de um documento orientador do trabalho educativo, o que resulta em uma abordagem superficial e compromete o potencial formativo desse componente

curricular. Martini (2022) ressalta que a ausência de fundamentação teórica clara nos documentos curriculares prejudica a implementação da Educação Física nas escolas públicas, deixando lacunas interpretativas que dificultam o trabalho docente.

Sob a perspectiva cultural, o ensino de Educação Física busca compreender o sujeito inserido em diferentes realidades culturais, nas quais corpo, movimento e intencionalidade são indissociáveis. Isso sugere, para além da vivência, a valorização e a fruição das práticas corporais, bem como a identificação dos sentidos e significados produzidos por essas práticas em diversos contextos.

Nesse sentido, o currículo deve refletir o contexto sócio-histórico, reconhecendo que a instabilidade da dinâmica social contemporânea imprime a necessidade de rever, ressignificar e atualizar a visão de cidadão que se pretende formar, além dos conhecimentos, métodos e organizações escolares que correspondem a essa formação (São Paulo, 2019). Contudo, como observam Taffarel e Escobar (2009), sem uma concepção pedagógica articulada e profunda, o currículo tende a reproduzir práticas pedagógicas fragmentadas e descontextualizadas, em vez de promover uma formação crítica e transformadora.

O parágrafo introdutório da seção de Educação Física no documento curricular evidencia fragilidades importantes, especialmente pela ausência de respaldo teórico consistente. Ao longo do texto, conceitos são introduzidos de maneira isolada e sem a devida elucidação, dificultando a implementação do currículo nas escolas de ensino médio. Qual seria, afinal, a perspectiva cultural que fundamenta esse currículo? Não é possível identificar uma definição clara. Em vez disso, prevalece uma aproximação ao ideário do “aprender a aprender”, onde a referência teórica é secundarizada em favor de uma adaptação flexível às demandas de um indivíduo preparado para lidar com as constantes mudanças da sociedade capitalista.

Como aponta Saviani (2013), esse paradigma do “aprender a aprender” reflete a lógica neoliberal, que desloca a responsabilidade pelo aprendizado para o estudante, ao mesmo tempo que desvaloriza a mediação docente essencial para a construção de saberes sistematizados e críticos.

O paradigma do “aprender a aprender” permeia o documento e é reforçado por sua organização curricular. As oito dimensões definidas na BNCC para a Educação Física foram agrupadas em três categorias principais: **aprender sobre** – englobando as dimensões de reflexão sobre a ação, análise e compreensão; **aprender a fazer** – incluindo experimentação, uso e apropriação, e fruição; e **aprender a ser e conviver**

– abrangendo construção de valores e protagonismo comunitário (São Paulo, 2019, grifos do autor).

Na seção de fundamentação pedagógica da Educação Física, observa-se uma abordagem sucinta que reproduz os mesmos princípios pedagógicos gerais do documento. Assim como na BNCC, essa introdução é seguida por um quadro de habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos anos escolares do ensino médio, com a execução dessas habilidades vinculada às atividades propostas nos materiais de apoio, como o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno.

Ao analisar essa estrutura curricular, é possível observar a fidelidade do Currículo Paulista às diretrizes da BNCC, especialmente em aspectos que incluem a simplificação de conteúdos mais complexos e uma abordagem superficial na concepção do trabalho educativo. Essa organização curricular reflete um projeto educacional de matriz neoliberal, que privilegia a aprendizagem autônoma do estudante. No entanto, essa perspectiva é contrastada pela abordagem histórico-crítica, que, embora também valorize a autonomia intelectual do aluno, considera que esse processo é mediado pelo trabalho docente, conduzindo o estudante do senso comum à consciência filosófica (Saviani, 2013).

Como argumenta Pereira, A. (2019), a falta de articulação teórica e prática limita o potencial transformador do currículo, reforçando desigualdades já presentes no sistema educacional. O ser humano alcança autonomia e liberdade à medida que domina sua produção histórica e o conhecimento científico. Para que essa evolução, da anomia à heteronomia e, finalmente, à autonomia, ocorra, é indispensável a condução de alguém que já detenha esse saber: o professor. É por meio do trabalho docente que se dá a mediação necessária para a transição do saber espontâneo ao sistematizado, da cultura popular à cultura erudita (Saviani, 2019).

Essa perspectiva destaca o papel central do professor como mediador do conhecimento, figura essencial para transformar a experiência educacional em um processo de emancipação intelectual e social. Embora este trabalho não se proponha a esmiuçar todas as nuances do Currículo Paulista, ele busca refletir sobre a concepção pedagógica que fundamenta sua organização curricular.

Tal concepção exerce influência direta sobre o trabalho docente, definindo as características das atividades realizadas pelos professores. Como ressalta Malanchen (2014, p. 213), “[...] o currículo tem uma característica teleológica, ou seja, direciona

o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos”.

Nesse sentido, a organização curricular impacta não apenas a dinâmica do ensino, mas também os objetivos formativos e o alcance educacional pretendido. Martini (2022) complementa que a ausência de clareza nas diretrizes curriculares frequentemente leva a práticas pedagógicas fragmentadas, dificultando a articulação entre os objetivos educacionais e os resultados concretos.

A análise do Currículo Paulista evidencia a influência direta da BNCC e a adesão ao modelo pedagógico neoliberal, que enfatiza a autonomia do aluno e a flexibilidade curricular como respostas às demandas do mundo contemporâneo. Contudo, essa proposta apresenta limitações significativas, especialmente no que diz respeito à Educação Física. Ao adotar conceitos pouco fundamentados e uma organização curricular que dilui a especificidade desse componente, o Currículo Paulista reforça a subordinação da Educação Física às outras áreas do conhecimento e às demandas do mercado. Constantin Junior, M. (2022) argumenta que a flexibilização extrema reduz a Educação Física a um papel secundário no currículo, comprometendo seus objetivos formativos.

A ausência de uma fundamentação teórica robusta e a centralidade atribuída ao paradigma do “aprender a aprender” colocam em xeque a capacidade de o currículo oferecer uma formação integral que vá além das demandas imediatas do mercado. Esse paradigma, como aponta Saviani (2013), desloca a responsabilidade pelo aprendizado para o aluno, desconsiderando a mediação docente como um elemento estruturante do processo formativo. Nesse contexto, torna-se essencial reivindicar uma abordagem pedagógica que valorize a sistematização dos saberes e o papel mediador do professor, entendendo a escola como um espaço privilegiado para a apropriação do conhecimento historicamente construído.

A análise do lugar da Educação Física na atual organização curricular evidencia a sua inserção periférica, tanto na BNCC quanto no Currículo Paulista. Embora essas propostas apresentem avanços no que se refere à flexibilização e à diversificação curricular, também revelam fragilidades estruturais e teóricas que comprometem o potencial formativo desse componente. A centralidade atribuída ao paradigma do “aprender a aprender” e a ênfase em competências e habilidades práticas, sem um suporte teórico robusto, tendem a reduzir a EF a um papel funcionalista, desconsiderando sua contribuição para a formação crítica e integral dos estudantes.

Nesse cenário, torna-se imprescindível resgatar a especificidade e a relevância desse campo de conhecimento, ancorando-se em fundamentos teóricos consistentes e valorizando a mediação docente. Apenas com um esforço articulado entre políticas públicas, formação continuada de professores e valorização da cultura corporal será possível superar as desigualdades e promover uma Educação Física alinhada aos princípios de uma educação emancipadora.

Assim, conclui-se que a construção de um currículo que respeite a complexidade da Educação Física requer uma ruptura com as lógicas utilitaristas e uma valorização do trabalho docente como mediador essencial do processo educativo. Essa ruptura, conforme Pereira, C. (2019), implica a valorização da cultura corporal como elemento central na formação integral dos estudantes, reconhecendo seu potencial transformador para além das exigências funcionais do mercado de trabalho. Portanto, uma concepção curricular que respeite a especificidade da Educação Física deve se ancorar em fundamentos teóricos sólidos, alinhados a uma perspectiva crítica e emancipadora.

8 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção descreve os procedimentos metodológicos adotados neste estudo. A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, por se propor a compreender de que maneira os professores de Educação Física têm adaptado suas práticas pedagógicas em consonância com as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O foco recai, especificamente, sobre o ciclo do ensino médio, no âmbito da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, com recorte para as escolas localizadas no município de Santo André, pertencente à região do Grande ABC.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, por considerar que esse delineamento metodológico é o mais adequado para compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas cotidianas. Conforme Aguiar (2013), a pesquisa descritiva se caracteriza como um estudo observacional voltado à identificação, registro e análise de características, fatores ou variáveis relacionadas a um fenômeno específico. Essa estratégia é amplamente utilizada nas ciências humanas e sociais, especialmente na área educacional, pois permite observar, descrever e interpretar realidades sociais, contribuindo para o aperfeiçoamento de práticas consolidadas.

Dessa forma, a pesquisa descritiva analítica possibilita ao pesquisador não apenas observar determinado fenômeno, mas também interpretá-lo com base em dados empíricos e referenciais teóricos. Segundo Aguiar (2013), a abordagem qualitativa tem sido amplamente empregada nas investigações educacionais no Brasil, principalmente naquelas que se concentram no cotidiano escolar e nas relações interpessoais que se desenvolvem nesse contexto. Essa abordagem favorece a compreensão das dinâmicas entre os contextos macroestruturais como políticas educacionais e as práticas pedagógicas realizadas nas escolas, revelando a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Como técnicas de produção de dados, esta pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas, aplicadas a professores de Educação Física atuantes no ciclo do ensino médio. Esse tipo de entrevista, conforme esclarece Manzini (2012), é pautado em um roteiro com perguntas abertas, permitindo ao entrevistador certa flexibilidade na condução do diálogo. Além disso, essa técnica é especialmente recomendada em

estudos que envolvem grupos específicos, como professores, pois permite captar suas percepções, experiências e interpretações de forma mais aprofundada.

Adicionalmente, foi feita uma análise documental, nos capítulos 6 e 7, com o objetivo de examinar legislações, diretrizes e documentos oficiais relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às propostas curriculares da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e que foi triangulada com os dados das entrevistas. Segundo Manzini (2012), a análise documental é uma estratégia essencial nas pesquisas qualitativas, pois permite compreender o contexto histórico, político e institucional no qual determinado fenômeno está inserido. Por meio da leitura e interpretação crítica dos documentos, foi possível identificar como as competências da BNCC são apresentadas, orientadas e implementadas no ensino médio da rede pública estadual.

8.1 Etapas

A condução desta pesquisa foi organizada em cinco etapas metodológicas, estruturadas de forma sequencial para garantir coerência, rigor e profundidade analítica. A divisão em fases permitiu a sistematização do processo investigativo, assegurando que os objetivos da pesquisa fossem plenamente contemplados. A seguir, apresenta-se o detalhamento de cada uma dessas etapas.

Na primeira etapa, foi definida a delimitação do campo empírico e a seleção dos participantes. O estudo foi desenvolvido com professores de Educação Física atuantes no ciclo do ensino médio em escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Santo André, na região do Grande ABC, estado de São Paulo. Os critérios de inclusão dos participantes consideraram a atuação efetiva no Ensino Médio, o interesse em participar voluntariamente da pesquisa e a disponibilidade para as entrevistas presenciais. Essa fase incluiu ainda o contato com as escolas, a apresentação do projeto de pesquisa às direções escolares e a coleta das autorizações institucionais e individuais, respeitando os trâmites éticos exigidos.

A segunda etapa consistiu na elaboração de um questionário de pré-testagem, fundamentado em uma matriz de amarração teórico-metodológica. Essa matriz foi construída a partir dos principais eixos que orientam a pesquisa: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), competências e habilidades, prática pedagógica e Currículo Paulista. A partir dessa estrutura, foram formuladas perguntas abertas, com o intuito de explorar as percepções docentes em relação aos temas propostos. O

questionário foi aplicado a um pequeno grupo de professores fora do campo de pesquisa.

Na terceira etapa, com base nas observações da fase anterior, foi elaborado o roteiro oficial das entrevistas semiestruturadas, estruturado a partir dos mesmos eixos temáticos. O roteiro foi desenvolvido para captar as concepções dos professores sobre as competências da BNCC e a forma como essas são aplicadas — ou não — em suas práticas pedagógicas.

A quarta etapa correspondeu à realização das entrevistas com os docentes, ocorridas presencialmente nas dependências das escolas, tendo tido duração média de 40 a 60 minutos. Os participantes foram identificados de forma codificada, garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações. A condução das entrevistas respeitou o critério da saturação teórica, sendo encerradas quando os dados começaram a se repetir, sem a emergência de novas informações relevantes.

Por fim, a quinta etapa envolveu a análise documental dos principais referenciais normativos da Educação Física na educação básica, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista. A análise foi guiada pelos seguintes eixos: competências, habilidades e unidades temáticas, com o objetivo de identificar como essas diretrizes estruturam a organização curricular e influenciam a prática docente. Essa etapa permitiu a triangulação dos dados com as informações obtidas nas entrevistas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e fundamentada do fenômeno investigado.

8.2 Campo da pesquisa

As seis escolas envolvidas na pesquisa fazem parte da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, mais precisamente localizadas na região do ABC Paulista na cidade de Santo André. A rede compreende um total de 73 escolas estaduais, sendo, destas, 53 unidades escolares destinadas ao ciclo do Ensino Médio, voltadas para adolescentes de 15 a 17 anos. Ao todo, aproximadamente 47 mil alunos são atendidos pela rede estadual na região de Santo André. A Rede conta com o Plano Estadual de Educação, um documento oficial que orienta metas e estratégias educacionais para o estado. Complementarmente, possui o Documento Curricular da Rede Estadual de Ensino.

Como o foco desta pesquisa está no ensino médio, a análise se concentrou nos dados relacionados às escolas estaduais da região de Santo André que possuem esse nível de ensino e a disciplina de Educação Física ofertada em sua grade.

Visando garantir a viabilidade do trabalho de campo, estabeleceu-se um conjunto de critérios de exclusão com base principalmente em aspectos logísticos e contextuais. O primeiro e principal critério consistiu na seleção de escolas situadas dentro de uma delimitação espacial que permitisse rápido acesso do pesquisador e maior eficiência no acompanhamento da coleta de dados. O segundo critério envolveu a disponibilidade e a aceitação da gestão escolar em autorizar e colaborar com o desenvolvimento da pesquisa, elemento indispensável para o adequado andamento das atividades.

Além desses aspectos operacionais, considerou-se relevante compreender o contexto de atuação dos professores participantes, uma vez que as características das unidades escolares e o perfil dos docentes influenciam diretamente as formas de interpretação e apropriação das orientações curriculares. Nesse sentido, conhecer elementos relacionados às condições institucionais das escolas e às trajetórias profissionais dos professores contribui para compreender como esses enunciadores constroem sentidos sobre sua prática pedagógica e sobre o próprio dispositivo curricular. No Quadro 6, apresentam-se as escolas selecionadas, acompanhadas de seus respectivos endereços.

Quadro 6 – Escolas na região de Santo André

ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIÃO DE SANTO ANDRÉ		
UNIDADES ESCOLARES		ENDEREÇO
01º	E.E. Luiz Lobo Neto, Dr	R. Macaúba, S/N - Paraíso, Santo André - SP, 09190-650
02º	E.E. DR Celso Gama	Praça Assunção, S/N - Vila Assunção, Santo André - SP, 09030-527
03º	E.E. Dr Carlos de Campos	R. Onze de Agosto, S/N - Vila América, Santo André - SP, 09230-000
04º	E.E. Prof. Ondina Rivera Miranda Cintra	R. Marquês de Alegrete, 305 - Vila Humaita, Santo André - SP, 09121-160
05º	E.E. Américo Brasiliense, Dr	Praça IV Centenário, 7 - Centro, Santo André - SP, 09015-080
06º	E.E. Prof. José Augusto De Azevedo Antunes	R. Tatuí, 397 - Casa Branca, Santo André - SP, 09015-620

Fonte: Elaborado pelo autor

8.3 Participantes da pesquisa

Por se tratar de um estudo envolvendo professores do ensino médio, os docentes de Educação Física que atuavam nesse segmento no ano de 2025 nas escolas selecionadas foram convidados a participar da pesquisa. Ao todo, participaram 8 professores, distribuídos entre X unidades escolares da rede estadual localizadas no município de Santo André, conforme apresentado no Quadro 6. Essa distribuição permitiu contemplar diferentes contextos escolares, possibilitando observar como professores inseridos em realidades institucionais distintas interpretam e mobilizam as orientações do Currículo Paulista em suas práticas pedagógicas.

Antes do convite, foi realizado contato com a D.E. de Santo André, por meio do DEM, para solicitar autorização para contatar as equipes gestoras das unidades escolares selecionadas. Na sequência, foi feito contato com essas direções, solicitando a permissão para realizar o estudo em suas escolas. Após esse procedimento e com o consentimento das equipes gestoras, os professores foram acionados, e aqueles que se prontificaram assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Uma vez definido o grupo de professores, foi iniciado o processo de registro e coleta de dados previsto em cada uma das fases descritas anteriormente. Vale ressaltar a pesquisa apresentou riscos mínimos, relacionados apenas a possíveis desconfortos emocionais durante as entrevistas. Caso o participante se sentisse desconfortável, ele poderia solicitar a retirada do estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Além disso, foi garantido o anonimato (por meio da codificação de identificadores, como P1, P2) e sigilo absoluto dos dados, assegurando que nenhuma informação pessoal ou institucional fosse divulgada, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Esta pesquisa pretendeu oferecer um produto para beneficiar a comunidade educacional ao sugerir contribuições para a melhoria das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de estratégias de formação continuada para os professores de Educação Física, subsidiando a implementação eficaz das diretrizes curriculares para uma educação crítica, inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas, além de avançar no conhecimento acadêmico acerca dos desafios e potencialidades da integração entre teoria e prática no contexto das reformas educacionais do novo ensino médio.

8.4 Descrição dos instrumentos de produção dos dados

a) Fase II – Elaboração do roteiro de entrevista para pré-testagem

Conforme mencionado anteriormente, a coleta de dados foi organizada em quatro fases, iniciando-se pela elaboração de um questionário para pré-testagem das perguntas a serem aplicadas nas entrevistas com os participantes da pesquisa. Segundo Gil (2002), o questionário, quando elaborado com clareza e alinhado aos objetivos do estudo, possibilita uma primeira sondagem exploratória, mesmo não havendo uma estrutura rígida para sua construção.

Com base na experiência do pesquisador e nos objetivos delineados, foi elaborada uma matriz de amarração (Quadro 7), instrumento para servir como guia teórico-metodológico para a formulação das perguntas. Essa matriz contemplou quatro eixos temáticos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), competências e habilidades, prática pedagógica e Currículo Paulista. A partir desses eixos, foram definidos objetivos específicos e, com base neles, foram formuladas perguntas abertas, visando à obtenção de dados qualitativos, que permitam compreender as percepções e experiências dos docentes.

Quadro 7 – Matriz de amarração

Eixo	Objetivos	Perguntas
Conhecimento sobre BNCC e Currículo Paulista	Identificar o nível de compreensão dos professores de Educação Física sobre as competências e habilidades previstas pela BNCC. Analisar em que medida os docentes conhecem e aplicam as diretrizes do Currículo Paulista em seu cotidiano escolar.	1. O que você conhece sobre as competências e habilidades previstas pela BNCC para a Educação Física? 2. E sobre o Currículo Paulista? Quais diretrizes você considera mais presentes no seu cotidiano escolar? 3. Houve formação ou orientação pedagógica que o(a) ajudou a entender esses documentos?
Prática docente frente às novas diretrizes	Compreender como os professores organizam suas aulas de Educação Física diante das orientações da BNCC e do Currículo Paulista. Investigar as mudanças percebidas pelos docentes em suas práticas pedagógicas após a implementação do Currículo Paulista, incluindo conteúdos e abordagens que foram priorizados ou deixados de lado.	4. Como você organiza suas aulas de EF diante dessas orientações? 5. Você percebe alguma mudança em sua prática docente desde a implementação do Currículo Paulista? 6. Houve conteúdos ou abordagens que você deixou de usar ou passou a priorizar?

Eixo	Objetivos	Perguntas
Dificuldades e desafios	Identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores para articular os conteúdos da Educação Física às competências previstas pela BNCC. Examinar os fatores que dificultam a integração entre teoria e prática no contexto das aulas, incluindo o apoio (ou falta dele) oferecido pela gestão escolar durante o processo de implementação curricular.	7. Que dificuldades você enfrenta para articular os conteúdos da EF com as competências da BNCC? 8. Que dificuldades você enfrenta para articular os conteúdos da EF com as competências da BNCC? 9. O que mais dificulta a integração entre teoria e prática nas aulas? 10. Como sua escola tem apoiado (ou não) a implementação dessas mudanças?
Estratégias e adaptações	Mapear as estratégias adotadas pelos professores para adequar suas aulas às exigências dos itinerários formativos e às novas diretrizes curriculares. Analisar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares ou integrados realizados pelos docentes, bem como suas percepções sobre aspectos positivos e negativos das mudanças introduzidas pela BNCC e pelo Currículo Paulista.	11. Que estratégias você tem adotado para adequar suas aulas às exigências dos itinerários formativos? 12. Você realiza projetos integrados ou interdisciplinares com outras áreas? Poderia dar um exemplo? 13. O que considera mais positivo e mais negativo dessas mudanças curriculares?

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir dessa primeira elaboração, foram selecionadas as questões que mais se adequaram às necessidades do estudo. Por se tratar de um instrumento de sondagem, as perguntas foram construídas com base na aplicação prévia de uma entrevista a um pequeno grupo de professores fora do campo de pesquisa, e as respostas obtidas serviram como fundamento para a construção do roteiro de entrevista. Essa etapa teve um caráter exclusivamente exploratório, com o propósito de avaliar a clareza, a pertinência e a coerência das perguntas formuladas, possibilitando ajustes no instrumento antes da etapa principal de entrevistas, por essa razão, as respostas não foram objeto de análise.

b) Fase III – Roteiro de entrevista

Concluída a fase de pré-testagem, procedeu-se à formulação do roteiro oficial de entrevista, utilizado junto aos professores participantes da pesquisa. A estrutura do roteiro seguiu a mesma lógica temática da matriz de amarração, mantendo os quatro eixos previamente definidos (Conhecimento sobre BNCC e Currículo Paulista, Prática

docente frente às novas diretrizes, Dificuldades e desafios e Estratégias e adaptações).

As perguntas do questionário inicial foram reformuladas e o modelo teve como finalidade permitir que as categorias emergjam da experiência do entrevistado, evitando induções e ampliando a profundidade interpretativa dos dados.

Para garantir uma apresentação visualmente clara da estrutura do roteiro, foi elaborado um quadro-síntese contendo os eixos temáticos, os objetivos de cada bloco e as respectivas perguntas que orientaram as entrevistas com os docentes (Quadro 8).

Quadro 8 – Roteiro de entrevista

ROTEIRO ABERTO EXPLORATÓRIO
1. Fale um pouco sobre sua experiência como professor(a) de Educação Física no Ensino Médio nos últimos anos.
2. O que mudou em sua atuação com as recentes reformas do Ensino Médio?
3. Como você percebe o papel da Educação Física dentro da escola hoje?
4. Em algum momento você sentiu que precisou adaptar ou modificar sua forma de ensinar? Por quê?
5. O que mais o(a) desafia atualmente em sua prática docente?
6. O que você entende como mais relevante para seus alunos nas aulas de EF?
7. Quais são suas principais fontes de apoio para o planejamento e execução das aulas?
8. Gostaria de compartilhar alguma experiência que considera significativa na sua prática recente?

Fonte: Elaborado pelo autor

c) Fase IV – Entrevistas

As entrevistas com os professores foram realizadas presencialmente, em espaços previamente acordados com os participantes e com a gestão das escolas. Os encontros ocorreram, preferencialmente, em salas de aula disponíveis ou em salas de uso pedagógico, dentro das unidades escolares do município de Santo André – SP. Essa escolha visou garantir um ambiente confortável, familiar aos docentes para favorecer o diálogo.

Cada entrevista teve uma duração média estimada de 40 a 60 minutos, podendo ter variado de acordo com a disponibilidade e fluidez do diálogo com cada participante. Os encontros foram realizados individualmente, garantindo o sigilo e a confidencialidade das informações compartilhadas. Para o registro das entrevistas, foi utilizado um gravador de áudio embutido no aparelho celular do pesquisador, devidamente autorizado pelos entrevistados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

Além do gravador, foram utilizados papel e caneta para anotações complementares durante as entrevistas, a fim de registrar expressões faciais, reações não verbais ou comentários adicionais pertinentes. Os dados gravados foram posteriormente transcritos de forma integral, assegurando a fidelidade das falas e mantendo o compromisso com a ética em pesquisa.

Os participantes foram identificados apenas pela abreviação “Prof.” seguida de um número sequencial (por exemplo: Prof. 1, Prof. 2), com o objetivo de preservar o anonimato dos envolvidos. As entrevistas foram realizadas apenas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a emissão do Parecer Consubstanciado e a autorização formal da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Durante essa fase, foi adotado o critério da saturação teórica, ou seja, as entrevistas foram conduzidas até que os dados começassem a se repetir e nenhuma nova informação relevante fosse identificada. Conforme destaca Nascimento (2018), a saturação ocorre quando a inclusão de novos dados deixa de contribuir para o aprofundamento da compreensão do fenômeno estudado.

d) Fase V - Análise dos registros

Por meio das etapas mencionadas anteriormente e dos instrumentos aplicados, foram coletados os dados e registros de todos os participantes, analisados e organizados sistematicamente. As respostas registradas em cada fase da entrevista forneceram elementos que possibilitaram uma comparação entre as concepções expressas pelos docentes e as abordagens apresentadas na literatura sobre cada tema. Dessa forma, a análise resultou na criação de categorias, discutidas com base no referencial teórico escolhido para o estudo.

8.5 Interpretação e análise dos dados

As entrevistas foram registradas em áudio com o consentimento dos envolvidos, possibilitando sua posterior transcrição. Após a conclusão das entrevistas, procedeu-se à sua transcrição e organização, o que permitiu dar início à interpretação e análise dos dados. Inicialmente, esse processo incluiu a escuta das gravações e o registro das observações feitas pelo pesquisador, com o objetivo de identificar significados nas falas dos professores a partir de pontos de convergência.

Segundo Franco (2008), após a definição do material a ser analisado, inicia-se a etapa de organização e categorização da análise, chamada pela autora de “pré-

análise”, ou seja, o primeiro contato com os dados. No Quadro 9, são descritos os procedimentos de análise de conteúdo com base nessa abordagem teórica.

Quadro 9 – Procedimentos de análise de conteúdo

Etapa 1: Pré-Análise	Leitura Flutuante: Processo inicial de familiarização com os documentos que serão analisados.	
	Escolha dos documentos: Realizada com base no problema de pesquisa identificado.	
	Formulação das hipóteses: Desenvolvimento de proposições provisórias que orientam a investigação.	
	Referência aos índices: Construção de indicadores, que podem ser menções explícitas ou implícitas aos temas estudados.	
Etapa 2: Unidade de análise	Registro: A menor fração do conteúdo a ser analisado, podendo assumir diferentes formas	Palavra: A unidade mínima de registro. Tema: Declarações relacionadas a um tópico específico. Personagem: Elementos passíveis de classificação, como gênero, etnia, nacionalidade, entre outros. Item: Unidade de registro que considera atributos específicos.
	Contexto: Aspecto que confere significado às unidades de análise, sendo a parte mais ampla do conteúdo. Reflete as condições de vida ou a inserção dos grupos sociais em análise.	
Etapa 3: Nesta etapa, os resultados são organizados, analisados e interpretados, permitindo a geração de conclusões a partir dos dados coletados.		

Fonte: Elaboração própria.

Segundo Brito e Sá (2022), o processo de análise constitui uma das etapas mais relevantes em uma pesquisa qualitativa, pois é por meio dele que os dados são sistematizados, permitindo a construção de significados. Na fase de pré-análise, realizou-se uma leitura inicial e exploratória do material transcrito, com o objetivo de promover maior familiaridade com o conteúdo das entrevistas e registrar impressões acerca das respostas obtidas. Em seguida, considerando as unidades de registro e de contexto, conforme descrito no Quadro 9, definiram-se as categorias de análise, baseadas em padrões identificados nas respostas dos participantes. Para isso, os dados das entrevistas precisaram ser organizados de modo a destacar pontos em comum nas falas dos entrevistados. O tratamento dos dados contou com o suporte de ferramentas automatizadas.

Conforme Brito e Sá (2022), o uso de softwares no tratamento de dados pode ser uma alternativa eficaz para lidar com os desafios enfrentados pelos pesquisadores na etapa analítica. Nesta pesquisa, foi utilizado o software gratuito Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que realiza cálculos considerando o número de palavras, sua frequência média e as que aparecem somente uma vez. Com base nessas variáveis, o programa possibilita uma análise comparativa entre diferentes grupos de uma mesma amostra (Brito; Sá, 2022).

Para a aplicação do software, os dados foram estruturados e organizados conforme as temáticas previamente estabelecidas na matriz de amarração. Os resultados foram analisados com base no método de Reinert, que inclui a classificação hierárquica descendente (CHD) e a identificação de perfis de classes de palavras. Durante essa análise, utilizou-se a ferramenta *Typical Text Segments*, que associa uma palavra a trechos das falas dos professores entrevistados.

Assim, com base nas informações obtidas durante a pré-análise e no uso do software, foram estabelecidas categorias que fundamentaram a interpretação e análise dos dados, a qual será detalhada em outra seção.

8.6 Análise documental

A análise documental consiste em um conjunto de técnicas sistemáticas para examinar conteúdos de documentos, visando inferir conhecimentos sobre as condições de produção e recepção das mensagens (Franco, 2008). Trata-se de um método amplamente utilizado em pesquisas qualitativas para explorar discursos institucionais, políticas públicas e orientações curriculares, permitindo identificar padrões, contradições e representações sociais imbricadas nos textos (Franco, 2008). No contexto educacional, essa abordagem é fundamental para compreender como documentos normativos orientam práticas pedagógicas, definem competências e articulam concepções sobre disciplinas específicas, como a Educação Física.

A metodologia desta pesquisa, voltada à investigação das práticas pedagógicas de professores de Educação Física pós-reformas curriculares, com foco nas competências e habilidades da BNCC e do Currículo Paulista, organizou-se em três etapas interligadas, conforme proposto por Franco (2008): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A escolha pela análise documental justifica-se pela necessidade de examinar criticamente as diretrizes oficiais que orientam as práticas docentes, priorizando dois documentos centrais: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de caráter federal, e o Currículo Paulista, de âmbito estadual. Essa opção deve-se à sua relevância nas políticas educacionais recentes e à sintonia com o recorte da pesquisa, que busca compreender como as reformas curriculares reconfiguram o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental.

Na etapa de pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante dos documentos, com o objetivo de mapear seu conteúdo e selecionar trechos diretamente relacionados ao

objeto de estudo. Foram adotados critérios claros para a escolha dos materiais: temporalidade (documentos publicados após a LDB 9.394/96, com ênfase na BNCC (2018) e no Currículo Paulista (2020), relevância temática (ênfase em organização curricular, competências socioemocionais e abordagens pedagógicas para Educação Física) e representatividade institucional (documentos normativos federais e estaduais, por serem estruturantes para as políticas públicas). Apesar de a regra de exaustividade sugerir a inclusão de múltiplos documentos, optou-se pela homogeneidade e profundidade analítica, restringindo a análise aos dois referenciais, já que ambos sintetizam as diretrizes pós-reformas e permitem um estudo comparativo robusto, adequado ao escopo de uma dissertação de mestrado.

Em seguida, na fase de exploração do material, os documentos foram analisados com base em objetivos específicos: a) identificar concepções de criança, educação e movimento corporal; b) analisar a estruturação do currículo de Educação Física; c) examinar relações entre competências previstas e práticas pedagógicas. Para isso, aplicou-se um processo de redução de dados, dividido em duas ações: 1) identificação de Unidades de Registro (UR), temas-chave extraídos dos textos (como "competências socioemocionais", "corpo como linguagem" e "habilidades"); 2) seleção de Unidades de Contexto (UC), trechos dos documentos vinculados a cada UR, capazes de revelar significados explícitos ou implícitos. Os dados foram organizados em quadros comparativos, agrupando-se as UR em três eixos: Eixo 1 (fundamentos epistemológicos: concepção de criança e educação), Eixo 2 (estrutura curricular: habilidades e competências) e Eixo 3 (corporeidade e movimento: integração da Educação Física ao projeto pedagógico).

Na etapa final de tratamento dos resultados e interpretação, as Unidades de Análise (UA) foram construídas a partir da leitura cruzada das UC, identificando convergências, divergências e nuances. Por exemplo, a UA1 destacou a tensão entre a visão da criança como "sujeito ativo" (presente na BNCC) e a ênfase em "resultados padronizados" (no Currículo Paulista). Essas UA deram origem a três categorias analíticas: 1) Competências e Práticas Docentes (como as diretrizes influenciam estratégias pedagógicas); 2) Tensões entre Inovação e Tradição (convivência de abordagens progressistas e resquícios tecnicistas); e 3) Corpo e Movimento nos Documentos Oficiais (tratamento da dimensão física, cultural e social do movimento). A interpretação final articulou essas categorias, evidenciando como as reformas

curriculares impactam as práticas de Educação Física, seja pela valorização de competências socioemocionais, seja pela persistência de modelos fragmentados.

A opção por analisar apenas dois documentos, ainda que possa parecer limitante, justifica-se pela centralidade da BNCC e do Currículo Paulista nas políticas educacionais brasileiras recentes, além da necessidade de garantir profundidade analítica em um estudo de mestrado. Esses referenciais funcionam como eixos norteadores para redes estaduais e municipais, o que os torna representativos para discutir mudanças em larga escala. Ressalta-se, porém, que a análise foi complementada, em etapas posteriores da pesquisa, pela triangulação com dados empíricos (como entrevistas com professores), garantindo uma compreensão multidimensional do fenômeno. A metodologia adotada, portanto, equilibra rigor teórico e viabilidade, alinhando-se às premissas de Franco (2008) para análises críticas de documentos oficiais, sem perder de vista o diálogo com o contexto prático da Educação Física contemporânea.

A análise documental subsidia e complementa a discussão dos dados obtidos por meio das entrevistas, tendo isso ocorrido no processo de análise das categorias criadas a partir da interpretação das informações reveladas pela entrevista.

9 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados seguiu as etapas definidas por Brito e Sá (2022) no que se refere à Análise de Conteúdo Automatizada. Após o processamento dos discursos dos professores, foram organizados e interpretados os resultados obtidos, considerando a representação estatística das palavras e seu valor nos discursos analisados. Para compreender as percepções dos professores de Educação Física em relação às práticas pedagógicas, ao conhecimento sobre as orientações curriculares e aos desafios presentes no cotidiano escolar, realizou-se uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD) utilizando o corpus das entrevistas.

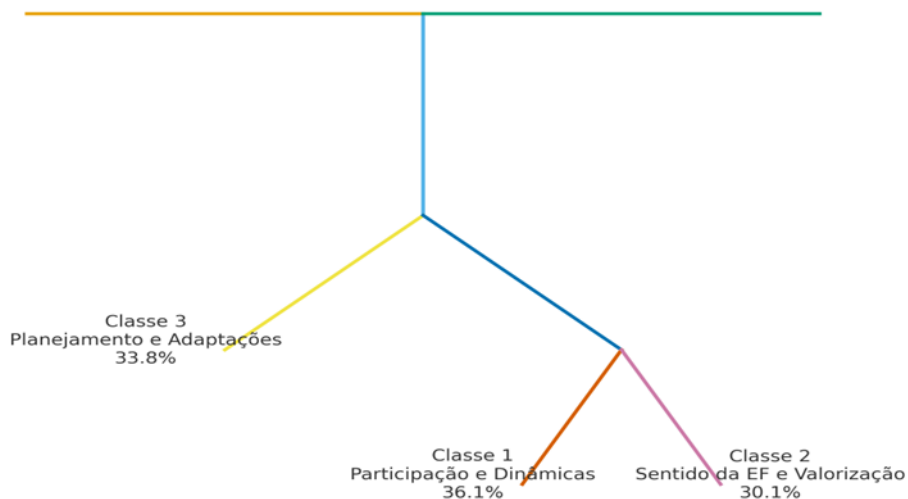
A CHD permitiu a identificação de três classes distintas, distribuídas em dois subcorpus, conforme representado no dendrograma apresentado na Figura 1. O dendrograma consiste em uma representação gráfica produzida pela software inteligência artificial que evidencia a organização hierárquica das classes lexicais formadas a partir da proximidade estatística e semântica entre os segmentos textuais do corpus analisado. Para fins de melhor visualização no presente trabalho, a figura foi adaptada graficamente em relação ao formato original gerado pelo software, mantendo-se, entretanto, a estrutura das ramificações e a distribuição das classes.

Observa-se que as Classes 1 e 2 aparecem agrupadas no ramo direito do dendrograma, indicando maior proximidade lexical entre os discursos associados às experiências pedagógicas, à participação dos estudantes e à dinâmica das aulas de Educação Física. Por outro lado, a Classe 3 aparece isolada no ramo esquerdo, sugerindo um campo semântico distinto, marcado por termos relacionados ao planejamento pedagógico, às orientações curriculares e às adaptações realizadas pelos professores no processo de organização das aulas. Essa disposição indica que os sentidos vinculados ao planejamento e às adaptações curriculares constituem um eixo discursivo mais específico dentro do corpus analisado, diferenciado dos discursos relacionados à vivência cotidiana da disciplina.

Optou-se por não realizar a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), uma vez que o objetivo central desta etapa da pesquisa concentrou-se na identificação dos núcleos de sentido presentes nos discursos docentes por meio da Classificação Hierárquica Descendente. Assim, privilegiou-se a análise das classes lexicais e de seus conteúdos semânticos como estratégia interpretativa principal. Ainda que a AFC

pudesse oferecer uma representação complementar das relações entre classes no espaço fatorial, a CHD mostrou-se suficiente para evidenciar os agrupamentos temáticos e as distinções discursivas presentes no corpus.

Figura 1 - Dendrograma



Fonte: Criado pelo autor com auxílio da I.A

Percebe-se, na Figura 1, que a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) aplicada ao corpus composto pelas falas docentes estruturou o material em três classes principais, distribuídas em duas ramificações ou subcorpus. Esse arranjo revela não apenas distintos núcleos semânticos, mas também a maneira pela qual os discursos se aproximam e se distanciam entre si, formando agrupamentos lexicalmente coerentes. A análise de conteúdo automatizada (CHD) gerou três classes, organizadas em duas ramificações do corpus total (dois subcorpus). Assim, apresentamos Subcorpus A e Subcorpus B:

- Subcorpus A (ramo esquerdo): Classe 3 (amarelo) – *Planejamento, currículo e adaptações* – 33,8% dos ST (segmentos textuais). Essa classe aparece isolada no dendrograma justamente por sua estrutura lexical fortemente marcada por termos relacionados ao planejamento pedagógico, ao Currículo Paulista, às orientações da BNCC, às adaptações didáticas e ao processo reflexivo de organização das aulas. O isolamento da Classe 3 indica que o discurso associado ao planejamento e à adequação curricular constitui um campo temático

particular dentro do corpus, pouco compartilhado com os demais conjuntos semânticos.

- Subcorpus B (ramo direito): encontram-se duas classes interligadas, Classe 1 (vermelha), com 36,1% dos ST, e Classe 2 (Rosa), com 30,1% dos ST — que estabelecem entre si uma relação de complementaridade teórica e contextual. O dendrograma mostra que esses discursos partilham mais proximidade entre si do que em relação ao planejamento, articulando-se sobretudo em torno de questões ligadas à participação dos alunos, às dinâmicas de aula, ao sentido atribuído à Educação Física, à motivação discente e à percepção da disciplina dentro da escola.

A **Classe 2 — Sentido da Educação Física e (des)valorização** apresenta um núcleo lexical marcado por termos e formas com maior associação (χ^2 ; p): “recreação” ($\chi^2=26,2$; $p<0,0001$), “cultura do movimento” ($\chi^2=22,4$; $p<0,0001$), “linguagem” ($\chi^2=18,7$; $p<0,0001$), “desvalorizados” ($\chi^2=16,3$; $p<0,0001$), “conhecimento/ideia” ($\chi^2=12,9$; $p=0,0003$), “percepção” ($\chi^2=9,8$; $p=0,0017$).

Esses termos não apenas revelam como a disciplina é percebida por estudantes e pela comunidade escolar, mas também funcionam como indicadores simbólicos do modo como a identidade da Educação Física é construída, disputada e, por vezes, fragilizada no cotidiano profissional. Essa classe expõe uma tensão constante entre a concepção curricular da Educação Física — fundamentada em bases críticas, culturais e linguísticas e a percepção social vigente, muitas vezes reduzindo o componente à ideia de descanso, lazer ou simples liberação da sala de aula.

A centralidade da palavra “recreação” evidencia como o imaginário escolar ainda opera sob categorias históricas que aproximam a Educação Física do campo do não saber, ou do “saber menor”, conforme discutem autores como Bracht (2000) e Neira (2018). Ao mesmo tempo, o aparecimento de termos como “cultura do movimento” e “linguagem” sugere que os professores, em suas falas, mobilizam elementos conceituais que dialogam diretamente com o que a BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2020), o que propõe a compreensão da cultura corporal como linguagem, e da Educação Física como área de produção, leitura e intervenção no campo cultural. Assim, esta classe expressa tanto o reconhecimento

curricular quanto a desvalorização social, compondo um campo semântico tensionado.

A triangulação com a BNCC revela uma convergência: ao inserir a Educação Física na área de Linguagens, o documento reconhece formalmente aquilo que muitos professores verbalizam ao contrapor a visão recreativa à perspectiva da cultura do movimento. A BNCC afirma que as práticas corporais devem ser analisadas, interpretadas e ressignificadas em seus contextos culturais, midiáticos e estéticos, o que significa que a EF não é apenas um espaço de prática, mas de produção de sentidos. Essa perspectiva é central porque oferece aos professores um respaldo teórico para disputar as representações depreciativas presentes no discurso escolar. Entretanto, os sentidos atribuídos à disciplina por estudantes e até gestores não se transformam automaticamente pela mudança documental, daí a presença recorrente, no corpus, da percepção de desvalorização, que se manifesta nos trechos em que os professores relatam que muitos alunos “veem a Educação Física apenas como momento de sair da sala”, “não fazer nada” ou “jogar bola”.

Quando contrastamos essa visão com o Currículo Paulista (São Paulo, 2020), observa-se que esse documento aprofunda ainda mais o caráter operativo e formativo da Educação Física. Entretanto, os segmentos textuais analisados indicam que a implementação dessas orientações ocorre de forma tensionada no cotidiano escolar. Em aproximadamente metade dos relatos docentes aparecem menções a dificuldades relacionadas à participação discente nas aulas, indicando que, em determinadas turmas do Ensino Médio, o engajamento dos estudantes ocorre de forma parcial. Essa situação exige constantes adaptações pedagógicas por parte dos professores, que precisam reorganizar as propostas didáticas em função das condições concretas da aula. O Currículo Paulista apresenta situações de aprendizagem estruturadas, produtos culturais, projetos interdisciplinares e expectativas de aprendizagem vinculadas à análise crítica, à expressão e à criação. No entanto, a própria necessidade de detalhamento dos passos didáticos evidencia que o documento reconhece, mesmo que de modo indireto, a fragilidade da legitimidade da área no chão da escola, caso contrário, não haveria tamanha ênfase em explicitar caminhos metodológicos que comprovem o caráter formativo da EF. Assim, a Classe 2 evidencia exatamente o que o documento tenta combater: a redução da EF a um espaço recreativo, o que gera um contínuo trabalho docente de reafirmação identitária.

Ao triangulamos com o eixo 3 (Prática docente segundo os documentos), percebemos que a percepção de desvalorização relatada na Classe 2 é atravessada pelos papéis exigidos pela BNCC/CP, que demandam que o professor atue como mediador crítico, cultural e criativo, e não apenas como executor de práticas corporais. Quando o professor fala da sensação de ser visto como “recreacionista”, ele não apenas descreve uma visão limitada da disciplina, mas também aponta um descompasso entre a prática idealizada pelos documentos e a prática reconhecida pela comunidade escolar. Desse modo, a desvalorização não é apenas simbólica: ela tem efeitos concretos sobre o modo como as aulas são recebidas, avaliadas e engajadas pelos estudantes.

Do ponto de vista do eixo 4 (Dificuldades e desafios), a triangulação aprofunda o diagnóstico: a desvalorização relatada na Classe 2 se relaciona diretamente às lacunas formativas, à infraestrutura insuficiente, ao tempo pedagógico reduzido e à dificuldade de implementação de práticas interdisciplinares e avaliativas. A percepção da EF como recreação é facilmente reforçada quando a escola não dispõe de materiais, quando as aulas ocorrem em espaços improvisados ou quando o professor, sobrecarregado, precisa recorrer a dinâmicas mais simples para garantir minimamente a participação dos alunos. Nesse sentido, a Classe 2 revela que a desvalorização não é apenas um problema discursivo ela é também estrutural, sendo retroalimentada pelas condições reais de trabalho, como mostram estudos de Araújo (2021), Neira (2018) e Cardoso (2020).

Além disso, a desvalorização impacta diretamente a participação discente, conectando-se à Classe 1. Quando os alunos acreditam que a EF não “ensina nada” ou que existe apenas como espaço de descanso, a adesão às práticas diminui, reforçando a necessidade de “negociação” relatada pelos professores. Aqui, entra novamente a triangulação: se a BNCC e o Currículo Paulista concebem a EF como componente de linguagem, crítico e cultural, mas as turmas não reconhecem esse caráter, surge um hiato entre currículo prescrito e currículo percebido, que compromete a efetividade das práticas pedagógicas e a legitimidade da disciplina.

Do ponto de vista do eixo 5 (Estratégias e adaptações), a triangulação revela que os documentos oferecem caminhos potencialmente úteis para combater a desvalorização. A BNCC propõe o uso de tecnologias, análise crítica de mídias corporais, criação de produtos culturais e contextualização de práticas todas estratégias que tornam o caráter formativo da EF mais visível e compreensível para

os estudantes. O Currículo Paulista, ao detalhar situações de aprendizagem, oferece uma estrutura que pode ser usada para mudar a percepção da disciplina, tornando-a mais explicitamente ligada à reflexão, expressão, comunicação e intervenção cultural. Essas estratégias, quando aplicadas, podem transformar a aula em um espaço de produção estética e cultural, fortalecendo a identidade da EF e combatendo percepções reducionistas.

Por fim, à luz do eixo 6 (Considerações finais), a triangulação permite afirmar que a Classe 2 evidencia um dos pontos mais sensíveis da implementação curricular da Educação Física: a necessidade de disputar sentidos, identidade e legitimidade da área. O que emerge dos dados é que a desvalorização não decorre de desconhecimento isolado, mas de fatores estruturais, históricos e políticos que atravessam a docência em EF. A BNCC e o Currículo Paulista oferecem, sim, uma visão consistente e conceitualmente robusta da área, mas, para que essa visão se concretize, é necessário que existam condições de trabalho, formação continuada, diálogo pedagógico e instrumentos de avaliação que sustentem o papel da EF como linguagem e cultura corporal.

Assim, a Classe 2 revela não apenas a percepção social da disciplina, mas também o horizonte de disputas que os professores precisam enfrentar para fazer valer a perspectiva crítica proposta pelos documentos. A triangulação mostra que a valorização da EF depende menos de discursos normativos e mais da efetiva materialização curricular, da comunicação entre professores e estudantes, da autonomia docente e da organização coletiva da escola, indicando que a identidade da disciplina é simultaneamente um produto e um processo que se reconfigura diariamente nas interações, nas práticas e nas condições concretas que sustentam ou fragilizam o trabalho pedagógico.

A Classe 1 – Dinâmicas de aula, participação discente e contexto da prática (vermelha), tal como descrita, apresenta um campo lexical centrado em termos como “aula”, “criança”, “ficar”, “sala”, “falar”, “turma”, “passar”, “problema”, “acontecer”, “chegar”, “relacionamento”, “material”, “tentar”, “entender”. Trata-se de uma classe marcada pelos desafios concretos vivenciados pelos docentes no dia a dia escolar.

Esse núcleo semântico revela não apenas as especificidades das turmas, mas também a complexidade da gestão pedagógica enfrentada pelos professores de Educação Física no cotidiano escolar. A identificação desse agrupamento lexical

decorre da presença recorrente de cognemas como “aula”, “material”, “problema” e “sala”, que apresentaram valores elevados de qui-quadrado nesta classe em comparação às demais. Entretanto, a interpretação dessa classe não se fundamenta apenas na frequência ou na força estatística desses cognemas, mas também na análise dos segmentos textuais (ST) associados a eles, os quais evidenciam como esses termos aparecem contextualizados no discurso dos professores participantes da pesquisa.

Os ST representativos dessa classe indicam que as falas docentes frequentemente relacionam o desenvolvimento das aulas às condições concretas de funcionamento da escola, como demonstram os excertos a seguir:

“Muitas vezes a gente planeja a aula de uma forma, mas quando chega na quadra percebe que falta material ou que a turma não participa muito.” (Professor 2)

“No Ensino Médio é difícil às vezes motivar os alunos, porque alguns não querem participar da aula ou ficam mais na sala.” (Professor 4)

“A gente acaba tendo que adaptar a aula dependendo do material que tem disponível e do perfil da turma.” (Professor 1)

Esses segmentos textuais evidenciam que o cognema “aula” funciona como um eixo articulador do discurso docente, conectando diferentes dimensões da prática pedagógica, como as condições materiais da escola, a participação dos estudantes e as estratégias metodológicas adotadas pelos professores. Nesse sentido, termos como “material”, “problema” e “sala” reforçam a influência das condições estruturais no processo de ensino, indicando que o ambiente físico e a disponibilidade (ou ausência) de recursos pedagógicos repercutem diretamente na organização e na efetividade das atividades pedagógicas.

Já palavras como “turma”, “falar”, “relacionamento” marcam o aspecto interacional da prática docente, apontando que a qualidade da aula não depende apenas do conteúdo, mas da relação construída entre professores e estudantes. A heterogeneidade das turmas, frequentemente mencionada, exige adaptação constante e estratégias diferenciadas para garantir engajamento, sobretudo quando o interesse dos alunos é seletivo ou condicionado à familiaridade com as atividades propostas. Assim, a Classe 1 compreende o universo prático e situacional da docência em EF, destacando a dimensão relacional, material e organizacional do trabalho pedagógico.

Quando triangulamos esse núcleo empírico com o eixo documental (BNCC/CP), percebe-se um conjunto de convergências e distensões, o que ajuda a explicar por que a participação discente no Ensino Médio aparece, simultaneamente, como objetivo e obstáculo. De um lado, a BNCC (Brasil, 2018) reposiciona a Educação Física na área de Linguagens, concebendo a cultura corporal como linguagem e enfatizando competências relacionadas à leitura, fruição estética, análise crítica e produção de sentidos. Desse modo, a aula de EF deixa de ser interpretada como mero espaço de práticas técnicas ou de manutenção do condicionamento físico, deslocando-se para um lugar de criação cultural o que, em princípio, dialoga com a sabida necessidade de diversificar propostas e qualificar engajamentos que emergiu na Classe 1. De outro lado, o Currículo Paulista (São Paulo, 2020), ao detalhar a operacionalização da BNCC, adiciona camadas de prescrição didática, como a organização trimestral dos conteúdos, a definição de situações de aprendizagem, a indicação de produtos culturais e a incorporação de tecnologias e metodologias ativas. Nesse sentido, o documento assume um caráter normativo ao indicar aquilo que deveria orientar o planejamento e a condução das aulas de Educação Física nas situações concretas de ensino.

Entretanto, a análise dos discursos dos professores revela que a implementação dessas orientações não ocorre de maneira linear ou integral. Os sujeitos-enunciadores frequentemente relatam processos de adaptação, negociação e reinterpretção das propostas curriculares diante das condições reais da escola, marcadas por limitações materiais, tempo pedagógico reduzido e heterogeneidade discente. Esses elementos emergem de forma recorrente nos segmentos textuais associados à Classe 1, evidenciando que o currículo prescrito é constantemente mediado pela experiência prática dos docentes.

Nesse sentido, observa-se uma tensão entre o plano normativo do currículo e sua operacionalização no cotidiano escolar. Tal diferença pode ser compreendida como um sintoma epistemológico produzido no encontro entre o dispositivo curricular e a realidade concreta da prática docente, uma vez que os professores não apenas aplicam o documento, mas reinterpretam suas orientações à luz das condições institucionais, pedagógicas e relacionais que estruturam o trabalho nas aulas de Educação Física.

Todavia, na dimensão das distensões, observam-se condições de possibilidade que nem sempre se concretizam. A Classe 1 evidencia improvisação pedagógica

diante da falta de materiais e fragilidade de comunicação em determinadas turmas, aspectos que o Currículo Paulista reconhece implicitamente ao sugerir ajustes à realidade local e ao propor situações de aprendizagem que, embora estruturadas, dependem da existência de recursos (materiais, espaços, tecnologias). Nesse sentido, o eixo 4 (Dificuldades e desafios) ajuda a dimensionar o “vão” entre currículo prescrito e currículo real: as lacunas formativas (Neira, 2018) a infraestrutura insuficiente, o tempo pedagógico reduzido após a Reforma do Ensino Médio (Araújo, 2021; Cardoso, 2020) e os entraves à interdisciplinaridade compõem um cenário que tende a restringir a potência das metodologias ativas, sobretudo quando demandam produtos culturais que exigem planejamento coletivo, aparelhos, conectividade e avaliação por rubricas. Nessa chave, a Classe 1 funciona como indicador sensível de como os condicionantes estruturais modulam o alcance da BNCC/CP na prática.

Ainda assim, a triangulação não se esgota na constatação do descompasso. Ao cotejarmos a Classe 1 com o eixo 5 (Estratégias e adaptações sugeridas pelos documentos), notamos que várias respostas docentes já caminham no sentido do que a BNCC/CP prescreve. A contextualização das práticas corporais de acordo com a realidade local, a flexibilidade para ajustar processos, o uso de tecnologias quando possível (mesmo que em doses pequenas) e a ênfase nas competências gerais (argumentação, empatia, repertório cultural) encontram materialidade nas ações relatadas: negociação com alunos (“me ajuda a te ajudar”), seleção de atividades conhecidas como porta de entrada e inserção gradual de propostas novas, modulação das regras para facilitar compreensão, alternância entre espaços fechados/abertos para quebrar a monotonia e busca ativa de referências (vídeos, redes, livros) que diversificam a experiência. Em termos avaliativos, os documentos sugerem portfólios, autoavaliação, registros processuais, rubricas, instrumentos que, se incorporados de maneira pragmática, podem inclusive qualificar a comunicação com as turmas, um problema citado na Classe 1, porque tornam visíveis os critérios, processos e metas da aula, ajudando os estudantes a compreenderem a intencionalidade formativa das atividades (e não apenas sua dimensão lúdico-motora).

Adicionalmente, a relação da Classe 1 com a Classe 2 (valorização/identidade da EF) torna-se mais inteligível quando lida à luz da BNCC/CP. Se a percepção social da EF ainda gravita em torno de “recreação”, a participação autêntica tende a ser mais frágil, sobretudo no ensino médio; porém, quando a disciplina é apresentada e experienciada como linguagem/cultura do movimento, com produtos culturais que

materializam a análise e a criação (vídeos, performances, leituras críticas, intervenções), a adesão aumenta e a interação melhora. Dessa forma, a triangulação sugere que a melhoria da participação não depende só de “dinâmica” ou “variação” (Classe 1), mas também da comunicação clara da identidade curricular (Classe 2) e da consistência do planejamento (Classe 3) com as competências de Linguagens. Em síntese, participação, valorização e planejamento configuram um tripé: a Classe 1 mostra “o que acontece” na microescala da aula; a Classe 2 explicita “como a disciplina é percebida e legitimada”; e a Classe 3 ordena “como o professor transforma o prescrito em possível”. A BNCC/CP fornece a moldura teórico-metodológica que, se apropriada com realismo e criatividade, alinha o tripé e eleva a qualidade das experiências.

Do ponto de vista propositivo, e em coerência com o eixo 5, a triangulação aponta quatro movimentos práticos que dialogam diretamente com os achados da Classe 1 e com a literatura (Darido; Souza Júnior, 2009; Betti, 2009; Neira, 2018):

- Planejamento comunicativo: explicitar na abertura de cada sequência didática o nexos BNCC/CP → objetivos de linguagem → atividades → avaliação, tornando a intencionalidade compreensível aos estudantes;
- Variedade com progressão: combinar atividades familiares (porta de entrada para turmas resistentes) com novas explorações graduadas (regra adaptada, papéis rotativos, análise de mídia), mantendo conforto e desafio;
- Instrumentos avaliativos formativos: portfólios e rubricas simples (de 3 a 4 descritores) que valorizem processo, participação, criação e argumentação, reforçando a comunicação professor–aluno e estabilizando expectativas;
- Curadoria de recursos: um repositório pessoal/coletivo de vídeos, planos, sequências e adaptações testadas, mapeadas por trimestre/objetos de conhecimento, reduzindo o custo de planejamento e ampliando a resiliência frente à escassez material.

Por fim, à luz do eixo 6 (Considerações finais), a triangulação permite sustentar que a Classe 1 não é apenas um retrato da dificuldade, mas o lugar privilegiado onde se verifica se o currículo pensado (BNCC/CP) se materializa no cotidiano.

A baixa participação, os problemas de comunicação e as limitações de infraestrutura evidenciam fatores de contexto que precisam ser enfrentados por políticas de formação continuada, gestão escolar colaborativa e suporte material; entretanto, os próprios indícios trazidos na Classe 1 (negociação, variação intencional,

adaptação, uso de referências externas) mostram que há potências de melhora quando o professor assume a mediação crítica que os documentos preconizam. Em termos acadêmicos, portanto, a triangulação confirma a coerência teórica do reposicionamento da EF como linguagem e, ao mesmo tempo, explicita o trabalho pedagógico fino necessário para que tal visão ganhe densidade na escola: clarificar o sentido da disciplina (Classe 2), planejar com intencionalidade curricular (Classe 3) e organizar as dinâmicas de aula (Classe 1) de modo a produzir participação com significado, participação que não é mera frequência, mas experiência de leitura, análise e criação no campo da cultura corporal.

Em suma, a Classe 1 constitui o barômetro empírico da viabilidade e da qualidade da implementação do BNCC/CP na Educação Física do ensino médio: quando suas palavras-chave “aula”, “turma”, “material”, “relacionamento”, “entender” aparecem articuladas a metas de linguagem, a produtos culturais e a avaliações formativas, observa-se engajamento crescente; quando, ao contrário, emergem deslocadas de propósitos claros e de condições mínimas, tende-se à oscilação da participação e ao recrudescimento dos problemas já conhecidos. Essa leitura integrada sustenta, portanto, a importância de políticas e práticas que, simultaneamente, fortaleçam a identidade curricular da EF, qualifiquem a mediação docente e melhorem as condições de trabalho, permitindo que a aula de Educação Física se realize como experiência linguística, estética e cultural — exatamente como prescrevem a BNCC e o Currículo Paulista

A **Classe 3** é marcada por palavras como formas com maior associação (χ^2 ; p): “currículo/material (paulista/estado)” ($\chi^2=31,6$; $p<0,0001$), “conteúdos/bimestre” ($\chi^2=27,9$; $p<0,0001$), “adaptação/viável” ($\chi^2=23,1$; $p<0,0001$), “BNCC” ($\chi^2=18,4$; $p<0,0001$), “realidade” ($\chi^2=16,8$; $p<0,0001$), “redes sociais/YouTube/livros” ($\chi^2=12,7$; $p=0,0004$), “diversificar” ($\chi^2=11,3$; $p=0,0008$). Concentra um conjunto lexical que se vincula diretamente ao trabalho prescrito, à estrutura normativa estabelecida pela rede estadual e à ação pedagógica de planejamento. Essa classe emerge de forma isolada no dendrograma, indicando um núcleo semântico bastante distinto daquele observado nas Classes 1 e 2. Não se trata de uma classe que enfatiza relações sociais, participação discente ou representações simbólicas da disciplina; trata-se, antes, da dimensão racional, organizacional e estruturante do trabalho docente.

Esse isolamento revela que o professor, ao falar sobre planejamento, mobiliza um repertório de ações e reflexões que envolve:

- conhecimentos curriculares e domínio das orientações oficiais;
- interpretação crítica das sequências, habilidades e objetos de conhecimento;
- adequação às condições concretas da escola (espaço, materiais, número de alunos);
- criatividade para reorganizar atividades diante da inviabilidade de propostas oficiais;
- busca ativa de materiais externos YouTube, redes sociais, livros nacionais e estrangeiros para complementar, enriquecer e diversificar o currículo.

A presença de termos como “adaptação”, “realidade” e “viável” demonstra que o professor não trata o currículo como uma estrutura rígida, mas como um documento orientador que exige tradução e interpretação. O docente analisa aquilo que é proposto e decide o que pode ou não ser efetivamente realizado. Nessa operação, entram em jogo tanto o conhecimento técnico quanto o olhar sensível para as necessidades das turmas — aspecto que conecta diretamente a Classe 3 com a Classe 1 e evidencia que o planejamento não é um exercício abstrato, mas um trabalho vivo, permeado por negociações, ajustes e avaliações constantes.

Quando triangulamos essa classe com a BNCC (Brasil, 2018), observa-se uma correspondência significativa. A BNCC não define sequências prontas para a Educação Física do Ensino Médio, mas estabelece competências e habilidades, deixando ao professor a tarefa de articular essas competências em percursos formativos viáveis. A BNCC enfatiza a prática como linguagem, a necessidade de análise crítica, a criação e fruição de manifestações da cultura corporal, e o uso de tecnologias e diferentes linguagens para a construção de sentidos. Esses objetivos exigem do docente um planejamento sofisticado, capaz de articular práticas corporais a análise midiática, produção cultural, reflexão crítica e experimentação.

Nesse ponto, a Classe 3 materializa a mediação curricular que a BNCC pressupõe. O professor não apenas “aplica” o currículo; ele o traduz para a realidade de sua escola, identifica o que é possível, substitui propostas inviáveis, reorganiza metodologias e cria condições para que as competências gerais e específicas sejam contempladas. Assim, a Classe 3 evidencia que o professor exerce papel de intelectual do currículo, interpretando e adaptando orientações nacionais para a prática concreta movimento amplamente discutido por Tardif (2002) ao tratar dos saberes docentes.

Já quando articulamos essa classe ao Currículo Paulista (São Paulo, 2020), o diálogo torna-se ainda mais direto. Diferentemente da BNCC, o CP apresenta situações de aprendizagem estruturadas, com tempos, etapas, produtos esperados e orientações metodológicas detalhadas. É justamente esse caráter prescritivo que a Classe 3 reflete. Os segmentos textuais associados a essa classe indicam que os professores reconhecem as orientações curriculares propostas pelo Currículo Paulista, especialmente no que se refere à organização dos conteúdos por bimestres e às sugestões de situações de aprendizagem. Entretanto, os relatos docentes mostram que esse processo ocorre de forma reflexiva e adaptativa, uma vez que os professores selecionam e reinterpretem os elementos do currículo oficial à luz das condições concretas da escola.

Alguns excertos das entrevistas ilustram esse movimento:

“A gente consulta o Currículo Paulista para ver os conteúdos do bimestre, mas muitas vezes precisa adaptar porque nem sempre a escola tem o material necessário.”
(Professor 3 – Escola B)

“Eu uso o currículo como referência para montar meu planejamento anual, mas às vezes preciso mudar algumas atividades dependendo da turma.” (Professor 1 – Escola A)

“Tem coisas que o currículo propõe que são interessantes, mas na prática a gente acaba buscando outras atividades que funcionem melhor com os alunos.”
(Professor 5 – Escola C)

Esses relatos indicam que os professores participantes da pesquisa reconhecem o Currículo Paulista como uma referência organizadora do planejamento pedagógico, mas não como um roteiro rígido de execução das aulas. Nesse sentido, o documento atua como um operador simbólico da prática pedagógica, orientando o planejamento docente, ao mesmo tempo em que é reinterpretado e adaptado pelos professores em função das condições institucionais, dos recursos disponíveis e das características das turmas.

Estudos como o de Rodrigues (2022) mostram que muitos professores consideram o Currículo Paulista um documento útil por oferecer direções concretas, mas também desafiador por exigir alto nível de planejamento, leitura crítica e autonomia. A Classe 3 confirma justamente essa dupla percepção: o professor conhece o currículo, utiliza-o, mas também o tensiona, filtrando propostas e reconstruindo-as de acordo com suas possibilidades.

No eixo 3 (Prática docente segundo os documentos), torna-se claro que o processo de adaptação, relatado com frequência na Classe 3, não é um desvio da norma, mas exatamente o que os documentos preconizam. Ambos os textos oficiais afirmam que o professor deve ser um mediador crítico, capaz de promover experimentação orientada, produção de sentidos, análises midiáticas e trabalhos interdisciplinares. Contudo, tais exigências não se implementam automaticamente; elas dependem de condições concretas que exigem reestruturação constante do planejamento. Assim, a Classe 3 demonstra que o professor articula o prescrito com o possível, implementando o currículo de forma pragmática e interpretativa.

No eixo 4 (Dificuldades e desafios), a triangulação aprofunda a compreensão de por que a Classe 3 assume caráter isolado no dendrograma. O planejamento docente é atravessado por lacunas formativas, sobretudo no que diz respeito às metodologias ativas, às tecnologias digitais e ao trabalho interdisciplinar, conforme apontam Neira (2018) e Darido (2021). Além disso, o professor enfrenta infraestrutura insuficiente, que muitas vezes inviabiliza a realização de sequências mais complexas sugeridas pelos documentos. Sem materiais mínimos, produções audiovisuais, projetos interdisciplinares e atividades de criação tornam-se mais difíceis, exigindo criatividade e, em alguns casos, improviso. O tempo pedagógico reduzido pelo novo ensino médio também interfere no planejamento, obrigando o professor a priorizar certos conteúdos e adaptar outras operações discursivas que aparecem fortemente na Classe 3.

Esses desafios não anulam a potência da adaptação: ao contrário, reforçam a ideia de que o currículo só ganha vida na escola porque o professor faz escolhas, reorganiza propostas, modifica etapas e traduz expectativas. A palavra “viável”, recorrente na Classe 3, expressa de modo exemplar a realidade descrita pelo eixo 4: planejamento e implementação são processos distintos, que exigem reflexão constante.

No eixo 5 (Estratégias e adaptações sugeridas pelos documentos), a triangulação aponta que muitas das práticas descritas pelos professores na Classe 3 já dialogam com o que BNCC e CP recomendam. A busca de materiais em redes sociais, YouTube e livros, por exemplo, corresponde ao uso de tecnologias e referências multimodais que os documentos valorizam. A diversificação das propostas, igualmente presente na Classe 3, vai ao encontro da ênfase em aprendizagem por projetos, experimentação orientada, interdisciplinaridade e criação

de produtos culturais. Assim, a Classe 3 evidencia que o professor opera como um curador de práticas, selecionando, modificando e reinventando propostas para construir sequências coerentes, motivadoras e viáveis.

Por fim, no eixo 6 (Considerações finais), a triangulação dos dados evidencia que a Classe 3 ocupa um papel interpretativo relevante para compreender de que maneira o currículo prescrito é apropriado no cotidiano das aulas de Educação Física. Embora a presente análise tenha se concentrado na Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a centralidade dessa classe foi interpretada principalmente a partir da coerência semântica dos segmentos textuais que a compõem e da recorrência de termos associados ao planejamento pedagógico, à organização curricular e às adaptações docentes.

Nesse sentido, a racionalidade docente expressa nessa classe indica que os professores não atuam como executores passivos das orientações curriculares, mas como mediadores do currículo, realizando escolhas pedagógicas situadas diante das condições concretas de ensino. Os segmentos textuais associados a essa classe mostram que o planejamento aparece como espaço privilegiado de reflexão e decisão pedagógica, no qual as orientações da BNCC e do Currículo Paulista são reinterpretadas à luz das necessidades das turmas, das condições materiais da escola e das experiências profissionais dos docentes.

Dessa forma, a Classe 3 evidencia que o planejamento pedagógico constitui um momento central de mediação curricular, no qual o currículo prescrito é reconfigurado pela prática docente. É nesse espaço que as orientações normativas se encontram com as condições reais de ensino, produzindo uma síntese entre prescrição curricular, realidade institucional e criatividade pedagógica dos professores.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender como os professores de Educação Física do ensino médio, atuantes na Rede Estadual do município de Santo André, têm construído suas práticas pedagógicas diante das diretrizes prescritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Paulista. A partir deste objetivo geral, buscou-se identificar o nível de compreensão docente acerca das competências e habilidades estabelecidas pela BNCC para a Educação Física, mapear as principais diretrizes do Currículo Paulista que influenciam o componente curricular, reconhecer os desafios enfrentados pelos professores no processo de articulação entre esses documentos e suas práticas diárias e, por fim, investigar as estratégias utilizadas para integrar conteúdos teóricos e práticos no cotidiano escolar.

Ao longo da investigação, tornou-se evidente que os professores se encontram em um cenário marcado por profundas transformações educacionais, especialmente após a Reforma do Ensino Médio e a implementação de políticas curriculares que reorganizam a função da Educação Física na etapa final da educação básica. A BNCC e o Currículo Paulista, embora apresentem pressupostos pedagógicos que valorizam a compreensão crítica da cultura corporal, a análise das práticas sociais e o desenvolvimento das competências gerais, ainda enfrentam dificuldades para se materializar de maneira plena no cotidiano escolar. Os resultados obtidos demonstram que os docentes conhecem elementos centrais desses documentos, mas vivenciam tensões no momento de sua operacionalização, sobretudo quando se trata da mediação entre os princípios teóricos do currículo e as condições concretas das aulas.

Nesse sentido, a análise das classes produzidas pela Classificação Hierárquica Descendente permite identificar que a operação do dispositivo curricular se manifesta principalmente na Classe 3, associada ao planejamento pedagógico, às orientações curriculares e às adaptações realizadas pelos professores. Os segmentos textuais dessa classe revelam que os docentes recorrem ao Currículo Paulista como referência organizadora de suas práticas, utilizando-o como base para estruturar conteúdos, planejar atividades e refletir sobre a condução das aulas.

Entretanto, essa operação não ocorre de forma automática ou mecânica. Os discursos docentes indicam que o currículo prescrito é constantemente reinterpretado e ajustado às condições reais da escola, às características das turmas e à

disponibilidade de recursos pedagógicos. Dessa forma, o Currículo Paulista atua como um dispositivo orientador da prática pedagógica, influenciando a maneira como os professores pensam, dizem e organizam suas aulas, mas sua efetivação depende da mediação reflexiva realizada pelos próprios docentes no cotidiano do trabalho escolar.

As análises das entrevistas revelaram que as práticas docentes são atravessadas por um conjunto diversificado de condicionantes estruturais, culturais e pedagógicos. As limitações de infraestrutura, a falta de recursos materiais, as turmas numerosas e a fragmentação da jornada escolar configuram um ambiente que dificulta a plena articulação entre o currículo prescrito e o currículo efetivamente praticado. Tais obstáculos reforçam a percepção de que a implementação de novas diretrizes demanda não apenas domínio conceitual por parte dos docentes, mas também condições estruturais que viabilizem o desenvolvimento de experiências educativas alinhadas às intencionalidades formativas dos documentos oficiais.

Apesar dessas dificuldades, o estudo evidenciou que os professores têm buscado estratégias próprias para adaptar e recriar o currículo, revelando uma postura ativa diante das exigências contemporâneas da Educação Física escolar. Esse movimento aparece principalmente nos segmentos textuais associados à **Classe 3**, que reúne discursos relacionados ao planejamento pedagógico, às orientações curriculares e às adaptações realizadas pelos docentes no cotidiano das aulas.

A análise dos ST dessa classe indica que os professores mobilizam diferentes recursos para viabilizar o desenvolvimento das atividades propostas, como o uso de materiais digitais, propostas de atividades colaborativas, adaptações metodológicas e reorganização das dinâmicas de aula. Esses relatos sugerem que os docentes procuram contemplar não apenas o desenvolvimento das habilidades motoras, mas também dimensões críticas, culturais e comunicativas associadas à cultura corporal de movimento.

Nesse sentido, os discursos analisados indicam que o currículo prescrito não é simplesmente aplicado, mas reinterpretado e recriado pelos professores no processo de planejamento e condução das aulas, evidenciando a presença de uma racionalidade docente que articula as orientações curriculares com as condições concretas da prática pedagógica.

Esse movimento demonstra que os professores não se restringem a reproduzir mecanicamente o currículo; ao contrário, atuam como mediadores que reinterpretam, contextualizam e ressignificam as orientações legais à luz da realidade escolar.

A análise conduzida por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) permitiu aprofundar ainda mais a compreensão sobre o modo como os docentes significam e estruturam suas práticas pedagógicas. A Classe 1 evidenciou o caráter dinâmico e relacional da aula, ressaltando que a prática pedagógica é permeada pela interação entre alunos, pelos desafios de gestão das turmas e pela materialidade concreta do espaço escolar. A Classe 2 destacou o sentido atribuído à Educação Física pelos professores e pelos estudantes, revelando a tensão entre a visão institucional da disciplina — enquanto linguagem e expressão da cultura corporal e a percepção ainda recorrente de caráter recreativo. Já a Classe 3 mostrou o papel central do planejamento pedagógico, indicando que a efetivação do currículo exige uma revisão crítica e constante das propostas apresentadas, bem como a consideração das possibilidades reais da escola. Em conjunto, as três classes identificadas pela Classificação Hierárquica Descendente evidenciam diferentes dimensões discursivas relacionadas à prática pedagógica dos professores de Educação Física. Esses agrupamentos lexicais revelam aspectos ligados ao planejamento curricular, às dinâmicas de aula e às condições institucionais que atravessam o cotidiano escolar. Assim, mais do que indicar uma natureza necessariamente multifacetada da prática docente, os resultados mostram que os discursos dos professores abordam distintos eixos temáticos que refletem as experiências vivenciadas no contexto das aulas de Educação Física.

A triangulação entre as análises empíricas, a fundamentação teórica e os documentos curriculares evidenciaram que a atuação docente no Ensino Médio é fortemente marcada por um processo de disputa entre intencionalidades. Enquanto a BNCC e o Currículo Paulista concebem a Educação Física como componente capaz de promover análise crítica, fruição cultural e desenvolvimento integral, a realidade escolar muitas vezes impõe limites que restringem essas potencialidades. Todavia, os professores demonstram capacidade de resistência e reinvenção, reorganizando práticas e configurando alternativas dentro das possibilidades existentes. Essa postura reafirma o papel do professor como agente de mediação curricular, capaz de transitar entre as demandas prescritas e as necessidades concretas dos estudantes,

conferindo à prática pedagógica seu caráter essencialmente humano, criativo e reflexivo.

Do ponto de vista das contribuições, este estudo oferece subsídios relevantes para a compreensão das implicações da BNCC e do Currículo Paulista na Educação Física do ensino médio, especialmente no contexto público paulista. Ao registrar as percepções docentes, evidencia-se que as políticas curriculares, embora necessárias para orientar o trabalho pedagógico, dependem de condições práticas, formativas e estruturais para se consolidarem de maneira efetiva. Além disso, o estudo aponta para a importância da formação continuada, uma vez que professores que participam de processos reflexivos e colaborativos conseguem mobilizar repertórios mais amplos e desenvolver maior segurança pedagógica. O produto educacional proposto como parte desta dissertação busca justamente oferecer um instrumento de apoio nesse sentido, ao favorecer o diálogo fundamentado, a troca de experiências e o aprimoramento das práticas docentes.

Os limites da pesquisa também merecem destaque. O estudo concentrou-se em um conjunto específico de escolas do município de Santo André, o que implica que os resultados não podem ser generalizados para toda a rede estadual paulista. Além disso, o número de participantes, ainda que suficiente para uma análise qualitativa, poderia ser ampliado em investigações futuras, permitindo maior diversidade de perspectivas.

Outro limite refere-se ao próprio recorte metodológico adotado. A pesquisa analisou as práticas pedagógicas a partir dos discursos e narrativas dos professores entrevistados, ou seja, a partir da forma como os docentes interpretam, descrevem e significam suas experiências profissionais. Embora esses relatos ofereçam importantes indícios sobre o funcionamento da prática pedagógica, o estudo não incluiu observações diretas das aulas em situação real de ensino. Investigações futuras podem articular entrevistas com observação de campo, possibilitando aprofundar a compreensão das relações entre o discurso docente e a prática pedagógica efetivamente realizada no cotidiano escolar.

Com base nesses limites, algumas possibilidades de pesquisas futuras emergem como promissoras. Investigações que articulem análises documentais, observações em campo e avaliações do impacto de produtos educacionais podem contribuir para ampliar o entendimento sobre como os currículos contemporâneos se materializam na prática. Estudos comparativos entre redes municipais e estaduais, ou

entre diferentes regiões do estado de São Paulo, também podem oferecer panoramas mais amplos sobre as condições de implementação da BNCC e do Currículo Paulista. Além disso, pesquisas que aprofundem o estudo da avaliação por competências e das práticas interdisciplinares podem colaborar para o aprimoramento das experiências pedagógicas no ensino médio.

Por fim, esta dissertação reforça a centralidade dos professores de Educação Física no processo de construção de práticas pedagógicas significativas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação brasileira. A complexidade da tarefa que enfrentam exige não apenas conhecimento técnico e domínio curricular, mas também sensibilidade para compreender o contexto, disposição para reinventar o cotidiano e compromisso ético com a formação humana dos estudantes. Reconhecer esses profissionais como protagonistas da qualidade educacional é condição indispensável para a consolidação de políticas públicas que assegurem uma educação crítica, inclusiva e emancipadora. As conclusões aqui apresentadas, portanto, reiteram a importância de fortalecer as condições de trabalho, as oportunidades de formação e os espaços de diálogo coletivo, de modo que a Educação Física no ensino médio possa cumprir plenamente seu papel social e formativo.

11 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

A Educação Física no ensino médio enfrenta, na Rede Estadual de Santo André, desafios que refletem uma lacuna entre as diretrizes curriculares e a prática pedagógica. Enquanto a BNCC e o Currículo Paulista destacam competências como "compreender a cultura corporal em suas dimensões históricas, sociais e políticas" e "promover saúde integral", muitos docentes encontram dificuldades em operacionalizar esses objetivos, especialmente em contextos marcados por infraestrutura limitada e turmas numerosas.

Para Neira (2018), a Educação Física contemporânea deve transcender a mera reprodução de gestos técnicos, assumindo um caráter crítico-reflexivo. Isso implica, por exemplo, discutir, com os estudantes do ensino médio, temas como a mercantilização do esporte, a relação entre exercício físico e saúde mental, ou a representação do corpo na mídia. Tais abordagens exigem do professor não apenas domínio didático, mas também familiaridade com as competências específicas da área, como propõe o Currículo Paulista: "O estudante deve ser capaz de analisar criticamente práticas corporais, reconhecendo-as como produtos culturais dinâmicos" (São Paulo, 2020, p. 147).

O Mestrado Profissional em Educação, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), pressupõe que o estudante desenvolva, além da dissertação, um produto educacional capaz de dialogar com os resultados da pesquisa e oferecer contribuições práticas ao campo profissional. Neste sentido, o produto aqui proposto nasce da articulação entre a fundamentação teórica, a análise documental da BNCC e do Currículo Paulista e as percepções docentes identificadas nas entrevistas e no tratamento estatístico-lexical realizado por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

Assim, o guia reflexivo construído tem por finalidade ampliar a compreensão crítica dos professores de Educação Física do ensino médio acerca das orientações oficiais, bem como favorecer a resignificação da prática pedagógica frente às tensões entre o currículo prescrito e o currículo real. O produto emergiu diretamente das necessidades identificadas ao longo da investigação, especialmente no que se refere às dificuldades docentes em articular os conteúdos do Currículo Paulista às condições concretas da escola pública, aos desafios da motivação discente e ao exercício

constante de adaptação exigido pela dinâmica contemporânea da Educação Física no ensino médio.

A proposta fundamenta-se inicialmente nas contribuições de Sacristán (2000), para quem o currículo prescrito representa as intenções formais do sistema educativo, enquanto o currículo real diz respeito àquilo que se materializa no cotidiano das práticas pedagógicas. No campo da Educação Física, essa distinção ganha crescente relevância, pois a área enfrenta desafios históricos relacionados à marginalização curricular, à escassez de recursos materiais e à falta de reconhecimento institucional do seu caráter formativo. Diante disso, compreender a distância entre o que se propõe oficialmente e o que se concretiza nas quadras, pátios e salas de aula permite ao professor assumir um papel de mediação crítica, reinterpretando e adaptando as orientações à realidade concreta das turmas, dos espaços e das demandas juvenis.

A construção deste produto educacional, portanto, não se limita à apresentação de atividades ou sequências prontas, mas propõe um caminho formativo, orientado pelo diálogo, pela reflexão crítica e pelo fortalecimento da autonomia docente. A escolha dessa abordagem está alinhada às diretrizes políticas contemporâneas para a educação, que, ao integrarem a Educação Física à área de Linguagens na BNCC e no Currículo Paulista, reconhecem o potencial da cultura corporal para a formação crítica, estética e comunicativa dos estudantes do ensino médio. Entretanto, a pesquisa revelou que o professor muitas vezes precisa traduzir tais orientações em práticas viáveis, adequadas às condições estruturais e às características culturais dos jovens.

Nesse contexto, o guia reflexivo torna-se uma ferramenta pedagógica que busca oferecer instrumentos concretos para que o docente analise sua prática e desenvolva processos de planejamento mais coerentes com sua realidade e com as competências prescritas. Assim como os Círculos de Cultura de Paulo Freire foram estruturados para promover diálogo, problematização e tomada de consciência crítica, este guia também se orienta pelos princípios freireanos, valorizando a experiência, o saber docente e o caráter coletivo da construção do conhecimento. Conforme aponta Freire (2002), a reflexão crítica sobre a prática transforma o professor em sujeito de sua ação, fortalecendo sua autonomia e seu engajamento no processo educativo.

Além disso, autores como Moreira (2001) e Oliveira (2015) reforçam que o currículo somente se concretiza quando apropriado pelos docentes, e essa apropriação depende de espaços de formação que permitam análise, debate,

ressignificação e contextualização do documento oficial. Tais aportes dialogam diretamente com os achados da pesquisa, na qual os professores evidenciaram dificuldades relacionadas à adequação das propostas do Currículo Paulista à infraestrutura disponível, a limitações de tempo pedagógico, à participação discente reduzida e à pressão para atender simultaneamente aos objetivos formativos e às demandas institucionais.

Nesse sentido, o guia reflexivo pretende atuar como um mediador entre tais tensões, oferecendo ao professor oportunidades estruturadas de autoavaliação, análise crítica, leitura dialogada do documento curricular e planejamento colaborativo. Ele é composto por sete eixos:

- (1) uma introdução contextualizada;
- (2) a análise entre currículo prescrito e real;
- (3) uma leitura crítica da Educação Física no Currículo Paulista;
- (4) instrumentos de autoavaliação;
- (5) situações-problema reais da prática docente;
- (6) proposta de planejamento colaborativo;
- (7) caminhos para ressignificar a prática pedagógica.

EIXO 1 — Introdução Contextualizada

A Educação Física no ensino médio, especialmente no contexto da rede estadual paulista, encontra-se atravessada por tensões históricas e contemporâneas que desafiam sua identidade pedagógica. As mudanças advindas da Reforma do Ensino Médio, somadas à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à posterior atualização do Currículo Paulista, produziram um cenário no qual a prática docente exige reinvenção constante. A disciplina, muitas vezes compreendida de maneira restrita por estudantes e até por alguns profissionais, precisa se afirmar como linguagem, como manifestação da cultura corporal e como espaço privilegiado para o desenvolvimento crítico, expressivo e reflexivo dos jovens.

Nesse contexto, a atuação docente se complexifica. O professor é chamado a mediar não apenas conteúdos e métodos, mas também expectativas institucionais, condições estruturais da escola e repertórios culturais dos estudantes. As análises realizadas durante a pesquisa revelaram que muitos docentes se sentem pressionados a atender simultaneamente ao currículo prescrito, às demandas burocráticas e às necessidades concretas das turmas necessidades estas que

incluem falta de materiais, resistência às abordagens teóricas, desigualdades de participação e infraestruturas pouco adequadas.

Diante dessas tensões, a construção de um produto educacional reflexivo se tornou não apenas pertinente, mas necessária. Este guia nasce, portanto, do compromisso de criar um instrumento de formação que ajude os professores a compreenderem o lugar da Educação Física nas políticas curriculares, analisar práticas, reconhecer limitações, fortalecer a autonomia docente e transformar o cotidiano da escola. Dessa forma, este produto educacional se organiza como um conjunto de capítulos que dialogam entre si e convidam o professor a desenvolver uma leitura crítica, situada e comprometida com a transformação da prática pedagógica.

Assim, o presente capítulo estabelece o ponto de partida conceitual do guia: reforçar que a Educação Física no ensino médio é um campo em disputa, em construção e em diálogo permanente com a realidade dos jovens e das escolas. A partir dessa constatação, os capítulos subsequentes se aprofundam em reflexões sobre o currículo, a prática docente, os instrumentos formativos e os caminhos possíveis para a ressignificação pedagógica.

EIXO 2 — Currículo Prescrito e Currículo Real: Diálogos com Sacristán

A discussão entre o currículo prescrito formulado pelas instâncias oficiais de gestão e o currículo real materializado nas práticas concretas constitui um dos pontos centrais para compreender a Educação Física no ensino médio. Conforme argumenta Sacristán (2000), o currículo não é apenas um documento; trata-se de um campo de disputa simbólica e política, no qual as orientações formais ganham vida apenas quando apropriadas pelos professores. Assim, entre o texto legal e a prática cotidiana, existe sempre uma distância que só pode ser compreendida por meio da análise reflexiva e crítica da ação docente.

A BNCC define competências gerais e específicas para a área de Linguagens, incorporando a Educação Física como componente formativo. Contudo, o que se observa no cotidiano escolar é que o cumprimento literal dessas competências muitas vezes esbarra em condições materiais e organizacionais bastante complexas: turmas numerosas, espaços insuficientes, falta de materiais diversificados, ausência de tempo pedagógico ampliado e carência de formação continuada alinhada às novas

exigências curriculares. Nessa perspectiva, a prática docente não é mera execução; ela se constitui como criação, reinvenção e, sobretudo, interpretação situada.

O Currículo Paulista reforça essa dimensão interpretativa ao propor habilidades trimestrais, situações de aprendizagem e uso intensivo de tecnologias, mas sua implementação depende diretamente da capacidade de o professor transformar intenções prescritivas em ações pedagógicas significativas. Logo, interpretar o currículo significa também disputar sentidos, compreender limites e reconhecer que a prática docente é, como destaca Oliveira (2015), um processo contínuo de mediação entre política e realidade.

A leitura de Sacristán permite perceber que o currículo real não é um desvio do prescrito, mas sua forma concreta de existência. É nele que o professor se torna autor do processo educativo, compreendendo que ensinar não é repetir, mas criar condições para que os estudantes acessem, ressignifiquem e ampliem seus repertórios culturais corporais. Em síntese, este capítulo evidencia que o currículo só se torna conhecimento quando interpretado criticamente, mediado pela prática e reinventado pelas mãos do professor.

EIXO 3 — Leitura Crítica da Educação Física no Currículo Paulista

A consolidação da Educação Física no Currículo Paulista representou um marco importante na tentativa de reorganizar a área no ensino médio, alinhando-a às diretrizes da BNCC. Todavia, sua implementação revela desafios estruturais, conceituais e operacionais que precisam ser problematizados para que o documento se converta em prática transformadora.

O Currículo Paulista apresenta a Educação Física como linguagem da cultura corporal e enfatiza competências como análise crítica, fruição, criação e uso de tecnologias para interpretar manifestações do movimento. Entretanto, as análises da pesquisa evidenciaram que grande parte dos professores ainda enfrenta dificuldades para integrar teoria e prática, sobretudo porque a cultura escolar valoriza predominantemente modalidades esportivas tradicionais, em detrimento de propostas críticas, artísticas e culturais.

Além disso, embora o documento apresente sugestões de situações de aprendizagem, produtos culturais e metodologias ativas, a realidade das escolas tensiona sua execução. A falta de recursos tecnológicos, a escassez de materiais, o uso compartilhado de quadras e o pouco tempo de aula compõem um cenário que

exige do professor não apenas domínio curricular, mas alta capacidade de adaptação pedagógica. Essa tensão reforça a necessidade de desenvolver leitura crítica e contextualizada do Currículo Paulista, entendendo-o como um guia de possibilidades, e não como um roteiro inflexível.

A análise crítica apresentada neste capítulo sustenta a ideia de que a Educação Física no Currículo Paulista possui potencial significativo, mas necessita de mediação autônoma e reflexiva para se realizar plenamente. É essa mediação que o produto educacional busca estimular.

EIXO 4 — Instrumentos de Autoavaliação Docente

A autoavaliação docente constitui etapa importante no desenvolvimento profissional, pois permite que o professor reconheça suas forças, fragilidades, limitações e possibilidades formativas. Este capítulo apresenta instrumentos estruturados que ajudam o docente a mapear sua prática, analisando aspectos como planejamento, metodologia, relação teoria-prática, uso do currículo, estratégias de engajamento discente e adequação às condições reais da escola.

Os instrumentos são inspirados em Moreira (2001) e Nóvoa (1997), que defendem a importância da reflexão sistemática sobre a prática e da profissionalização docente baseada na capacidade crítica. Assim, o professor é convidado a registrar como organiza suas aulas, que decisões toma frente às prescrições curriculares, que adaptações realiza, quais dificuldades enfrenta e quais metas formativas deseja alcançar.

A autoavaliação proposta vai além de listas de checagem; ela constitui um processo formativo contínuo, que pretende fortalecer a autonomia docente e ampliar sua consciência curricular. Nesse sentido, este capítulo oferece quadros reflexivos, perguntas norteadoras e espaços de escrita livre, permitindo que o professor construa um diagnóstico pessoal e identifique caminhos reais para a melhoria da prática pedagógica.

EIXO 5 — Situações-Problema da Prática Docente no Ensino Médio

A prática pedagógica na Educação Física do ensino médio é marcada por dilemas concretos que, quando analisados criticamente, podem se transformar em oportunidades formativas. Este capítulo apresenta situações-problema reais, inspiradas nas falas dos docentes entrevistados e nos resultados da análise lexical,

permitindo reflexões profundas sobre desafios cotidianos. Dentre os dilemas trabalhados, destacam-se:

- a necessidade de adaptar propostas curriculares inviáveis às condições materiais da escola;
- a resistência dos estudantes às atividades teóricas e reflexivas;
- o peso da pressão institucional por esportes tradicionais;
- conflitos entre cultura juvenil e expectativas curriculares;
- dificuldades para integrar tecnologias digitais quando estas não estão disponíveis;
- demandas administrativas que reduzem o tempo pedagógico.

Cada situação é acompanhada de questões norteadoras que estimulam análise crítica, mediação de conflitos e proposição de estratégias pedagógicas viáveis. O capítulo se estrutura como ferramenta reflexiva e prática, possibilitando que o professor identifique dilemas semelhantes em sua realidade e desenvolva respostas contextualizadas.

EIXO 6 — Planejamento Reflexivo Colaborativo

A literatura contemporânea, representada por autores como Nóvoa (1997), Freire (1991, 2002) e Marinho (2009), aponta que o desenvolvimento profissional docente se fortalece quando ocorre em espaços de colaboração entre pares. Este capítulo propõe a construção de ambientes coletivos de planejamento reflexivo, organizados como rodas de conversa, grupos de estudo e oficinas formativas.

O planejamento colaborativo é aqui compreendido como um processo que vai além da divisão de tarefas. Trata-se de um espaço onde os professores analisam conjuntamente o Currículo Paulista, discutem experiências, compartilham adaptações possíveis e constroem sequências de aprendizagem alinhadas às possibilidades reais da escola. A proposta também envolve ciclos de experimentação e devolutivas, permitindo que o grupo avalie, refine e recrie suas práticas de forma contínua.

Assim, o capítulo oferece um roteiro detalhado para implementação desses espaços colaborativos, com etapas claras, sugestões de metodologias e estratégias de facilitação dialógica inspiradas no pensamento freireano. O objetivo é fortalecer o protagonismo docente e promover uma cultura de formação permanente dentro das escolas.

EIXO 7 — Caminhos para Resignificar a Prática Pedagógica

O último capítulo consolida as discussões anteriores e apresenta diretrizes para resignificar a prática pedagógica na Educação Física do ensino médio. Fundamentando-se em Sacristán, Moreira, Oliveira, Freire e estudos recentes da área, este capítulo propõe que a transformação da prática ocorre por meio de três eixos:

- valorização dos saberes docentes;
- interpretação crítica do currículo;
- autonomia pedagógica responsável.

Resignificar a prática significa compreender que o professor não é executor do currículo, mas seu autor. Isso exige postura investigativa, análise da realidade escolar, diálogo com estudantes e capacidade de adaptar propostas às possibilidades reais da escola. O capítulo apresenta caminhos concretos para fortalecer essa autonomia: documentação didática, uso crítico das diretrizes curriculares, análise contínua de resultados, criação de redes de apoio e desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Cada um desses eixos foi elaborado à luz das evidências encontradas na pesquisa, de modo que o produto não fosse um manual genérico, mas sim uma resposta situada às necessidades reveladas pelos professores. A análise lexical, por exemplo, indicou que os docentes frequentemente mobilizam termos como adaptação, realidade, viável e diversificar quando descrevem seu planejamento. Isso revela que a prática da Educação Física no ensino médio é caracterizada por processos contínuos de adequação e reinvenção, nos quais o professor precisa equilibrar expectativas oficiais, condições materiais, perfis discentes e objetivos pedagógicos. O guia busca justamente apoiar esse movimento, fornecendo instrumentos que favoreçam o planejamento crítico, o diálogo com o documento curricular e a autonomia na reorganização das práticas corporais.

Ao mesmo tempo, a pesquisa identificou que a motivação discente e, por consequência, a motivação docente está profundamente relacionada ao sentido atribuído à Educação Física dentro da escola. Muitos estudantes ainda compreendem a disciplina como espaço exclusivamente recreativo, o que gera resistência às propostas pedagógicas mais complexas previstas na BNCC e no Currículo Paulista. Tal percepção impacta diretamente o trabalho do professor, que precisa negociar interesses, mediar conflitos e construir experiências significativas em contextos de

participação heterogênea. O guia reflexivo, ao propor situações-problema e análises coletivas, oferece ao docente um caminho para compreender, discutir e superar essas tensões.

Assim, a elaboração deste produto educacional cumpre dois propósitos: responde às demandas da formação no mestrado profissional e, simultaneamente, oferece um instrumento pedagógico relevante e aplicável, capaz de auxiliar professores de Educação Física a ampliar sua compreensão sobre o currículo, fortalecer sua prática reflexiva e construir ações mais alinhadas às necessidades e possibilidades da escola pública paulista. Em sua fundamentação, o guia dialoga com Sacristán (2000), Moreira (2001), Oliveira (2015), Freire (1991; 2002), Nóvoa (1997) e estudos contemporâneos sobre Educação Física e currículo, reafirmando que uma prática pedagógica crítica só se realiza quando o professor se reconhece como agente intelectual, capaz de interpretar, transformar e ressignificar o currículo.

Por fim, acredita-se que este produto educacional pode contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional docente, promovendo uma cultura de reflexão contínua, colaboração entre pares e fortalecimento da identidade da Educação Física como componente formativo essencial no ensino médio. Ao apoiar processos coletivos de análise, planejamento e criação, o guia se coloca como instrumento de democratização curricular, de diálogo crítico e de valorização da prática pedagógica, reafirmando que o professor é protagonista da construção de uma Educação Física mais crítica, significativa e alinhada às demandas da juventude contemporânea.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Edinalva Padre. **O ensinado, o aprendido**: a educação histórica e a consciência histórica. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- ANPED. **Análise crítica sobre a BNCC e a reforma do Ensino Médio**. Documento publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2018.
- ARAÚJO, Ricardo. A Reforma do Ensino Médio e os impactos na carga horária da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. 1-15, 2021.
- BARROSO, Mateus Lemos et al. Abordagem sistêmica: um modelo sociológico para a Educação Física escolar. In: FERREIRA, Heraldo Simões (org.). **Abordagens da Educação Física escolar**: da teoria à prática. Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 221-235.
- BELTRÃO, J. A.; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. A Educação Física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.
- BETTI, M. **Educação Física escolar**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.
- BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade: a educação física na escola brasileira e suas raízes histórico-social. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 9, n. 16, p. 153–170, 1991.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 2000.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 853**, de 12 de novembro de 1971. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus: a doutrina do currículo na Lei n.º 5.692/71. Documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE nº 8**, de 1º de dezembro de 1971. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. In: Anexo ao Parecer CFE nº 853/71. Documenta nº 133, Rio de Janeiro, dez. 1971.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971. Dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 4 nov. 1971.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971. Dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 4 nov. 1971.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971. Dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 4 nov. 1971.

BRASIL. Decreto-Lei nº 705, de 25 de julho de 1969. Dispõe sobre a duração e a organização do ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 28 jul. 1969.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece a reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes ao ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 19 out. 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1998a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2012.

BRITO, Carlos Alexandre Felício; SÁ, Ivo Ribeiro de Sá. Pesquisa Qualitativa e a Análise de Conteúdo Automatizada: Usando o Iramuteq. In: PINTO, Ricardo Figueiredo. (Org.) **Grupo Pesquisas & Publicações – GPs: Pesquisas Interdisciplinares**. Pará: Brasil Editora Conhecimento & Ciência, 2022.

CARDOSO, Thiago. Currículo, competências e desafios da Educação Física no Ensino Médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 31, p. 1–12, 2020.

CARNEIRO, L. A. **Currículo universal e profissionalização compulsória: uma análise crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAZUMBÁ, E. C. **Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Física presentes na BNCC do Ensino Médio**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Educação Física e escolarização: desafios e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

CONSTANTIN JUNIOR, J. Políticas públicas e currículo: desafios para a implementação da BNCC no Ensino Médio. **Revista Educação e Políticas Públicas**, Brasília, v. 10, n. 3, p. 37-50, 2022.

CONSTANTIN JUNIOR, M. A reforma do Ensino Médio e seus impactos na Educação Física. **Educação e Sociedade**, v. 43, n. 2, p. 1-22, 2022.

COSTA, L. V. A trajetória histórica da Educação Física no Brasil: do higienismo à contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação Física**, v. 25, n. 3, p. 270-284, 2014.

COSTA, Lamartine Pereira da. **Educação Física escolar: uma avaliação crítica**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

CRUZ, L. R. A Educação Física frente às ameaças da Medida Provisória 746/16 (movimentações e repercussões). **Revista de Investigação Educacional e Pública (RIEP)**, v. 1, n. 1, p. 20-33, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. A reforma do ensino médio: luzes e sombras da Medida Provisória nº 746/2016. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 373–392, jul./set. 2017.

DAOLIO, J. **Cultura corporal e Educação Física: dialogando com a antropologia**. Campinas: Papirus, 1995.

DAOLIO, J. **Cultura corporal e Educação Física: uma perspectiva crítica**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a prática**. v. 12, n. 2, p.1-12, maio/ago. 2009.

DIAS, A. F. Concepções pedagógicas e práticas na Educação Física Escolar. **Revista de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 3, p. 275-290, 2013.

DIAS, J.; MENESES, M. Desafios da implementação da BNCC nas redes públicas de ensino. **Cadernos de Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 45-67, 2020.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ESCOBAR, O. Corpo e cultura: críticas à concepção idealista da Educação Física. **Revista Movimento**, v. 18, n. 4, p. 567-589, 2012.

FERRETTI, Celso. **A reforma do Ensino Médio e a BNCC: contradições e desafios**. São Paulo: Cortez, 2018.

FRANÇA, M. M. Dimensões pedagógicas na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 1, p. 44–59, 2017.

FRANÇA, V. S. **A Disciplina Educação Física nas reformas educacionais: discursos e relações de saber-poder (1971 - 2017)**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

- FRATTINI, N. **A educação brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases de 1961:** contextos e impactos. São Paulo: EDUSP, 2011.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1994.
- FREIRE, J.; BARRETO, R.; WIGGERS, P. A resignificação das práticas pedagógicas em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. 2, p. 187-199, 2020.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jacqueline D. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- GAMA, Maria E. R. **Educação e neoliberalismo:** a reestruturação produtiva do ensino. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- GARIGLIO, José A.; ALMEIDA JÚNIOR, José dos Santos; OLIVEIRA, Adriana Varani de. A reforma do ensino médio no contexto da racionalidade neoliberal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 1041–1058, out./dez. 2017.
- GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada.** 2. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **A Educação Física cuida do corpo e mente?** São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista** — a Pedagogia Crítico] - Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Coleção Espaço. v. 10, 1991.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOLIN, A.; PACHECO NETO, C.; MOREIRA, L. M. **Educação Física no Ensino Médio:** fundamentos pedagógicos e orientações práticas. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.
- GUIMARÃES, Ubiratan Borges de Macedo. **Medidas provisórias:** aspectos constitucionais e controvérsias jurídicas. Brasília, DF: Senado Federal, Consultoria Legislativa, 2002.
- HELENO, Carolina. **Globalização e educação:** a influência do Banco Mundial no Brasil. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

- KUNZ, E. **Didática da Educação Física**: ensino como mediação. Ijuí: Unijuí, 2010.
- KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- LE BOULCH, J. **Educação pelo movimento**. São Paulo: Manole, 1974.
- MAGNI, Livia V. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física no Ensino Médio**: (re)construções e perspectivas. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Tese de Doutorado.
- MALANCHEN, J. Currículo e práticas pedagógicas na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 3, p. 213–225, 2014.
- MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em Educação. **Revista Percursos**, v. 4, n. 2, p. 149–171, 2012.
- MARINHO, José Carlos. Círculos de Cultura e formação docente: atualidade de Paulo Freire. **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 20, p. 123–139, 2009.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MACHADO, V. O.; PINA, L. D. O. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.
- MARTINI, P. Educação Física e BNCC: reflexões críticas sobre a flexibilização curricular. **Educação em Foco**, v. 31, n. 2, p. 98–120, 2022.
- MARTINS, Maria Aparecida. **Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- MEDEIROS, C. Políticas públicas e as desigualdades na reforma do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 1, p. 1–15, 2020.
- MEDEIROS, F. S. **Reforma do Ensino Médio e a desigualdade educacional**: limites e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
- MEDEIROS, L. Reformas educacionais e a Educação Física no Ensino Médio: uma análise crítica. **Educação em Foco**, v. 25, n. 4, p. 93–110, 2020.
- MELLO, G. Educação Física e neoliberalismo: desafios no contexto escolar. **Revista Perspectivas**, v. 12, n. 4, p. 87–102, 2014.
- MELO, Rogério Zaim de. **O professor de Educação Física e o novo ensino médio**. 2003. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo: práticas de significação e produção de sentidos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 7-18, 2001.

MOURA, A. A interdisciplinaridade e a formação integral: reflexões sobre o ensino médio brasileiro. **Revista Educação & Sociedade**, v. 28, n. 2, p. 45-60, 2007.

NASCIMENTO, A. As práticas corporais no contexto escolar: perspectivas e desafios. **Educação e Realidade**, v. 43, n. 2, p. 154-176, 2018.

NEIRA, M. G. **Educação Física na BNCC: propostas para ação**. São Paulo: Cortez, 2018.

NEIRA, M. Relatos de experiências pedagógicas na Educação Física escolar: um estudo no estado de São Paulo. **Cadernos de Educação Física**, v. 38, p. 45-62, 2024.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NOZAKI, Hajime T. **Educação e capitalismo: a política educacional do Banco Mundial**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2004a.

NOZAKI, Hajime T. Educação Física e políticas neoliberais: um estudo crítico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 20, n. 1, p. 45-56, 2004b.

NOZAKI, Hajime T. Globalização e reformas educacionais. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 89-112.

OLIVEIRA, A.; SANTOS, M.; GOMES, L. Educação Física no Ensino Médio: desafios e possibilidades no contexto da BNCC. **Educação em Movimento**, v. 14, n. 3, p. 230-250, 2022.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Cabral de. Do currículo prescrito ao currículo real: aproximações possíveis. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 273–288, 2015.

OLIVEIRA, V. P. Currículo em Educação Física: articulações entre corpo, cultura e escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 3, p. 12-30, 2019.

PACHECO, F. **Práticas pedagógicas e currículo oficial: a Educação Física no estado de São Paulo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PATTARO, A. M.; MACHADO, C. R. S. **Educação integral e currículo: tensões e possibilidades**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.

PEREIRA, A. Currículo e formação integral: limites e possibilidades da BNCC. **Educação & Sociedade**, v. 40, n. 3, p. 451–468, 2019.

PEREIRA, C. S. M. **Reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017: Avanços ou retrocessos na educação?** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

PEREIRA, Eva Waisro; TEIXEIRA, Zuleide Araujo. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 4.ed. São Paulo, SP: Cortez: 2000.

PRIETTO, Adelina Lorensi; SOUZA, Maristela da Silva. O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 01–15, 2020.

QUEIROZ, C. A. **A formação educacional no Brasil: do ginásial ao colegial**. Curitiba: Appris, 2018a.

QUEIROZ, Maria Neuza Almeida. As disciplinas científicas do ensino básico na legislação educacional Brasileira nos anos de 1960 e 1970. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, 2018b.

RAMOS, M. Competências e mercado de trabalho: implicações para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 267-290, 2006.

RAMOS, R. A pedagogia das competências e o esvaziamento do currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 273-290, 2006.

RODRIGUES, Fabiano. Círculos de Cultura e formação docente: diálogo e emancipação profissional. **Revista Contexto & Educação**, v. 37, n. 118, p. 214–233, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, J.; SILVA, P. As reformas educacionais Brasileiras no contexto histórico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais [...]**. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista: Etapa do Ensino Médio**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2020.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019.

SAVIANI, Dermeval. A função social do professor na escola contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, v. 44, n. 2, p. 39-52, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Claudene Souza da. Estudo qualitativo sobre as mudanças que o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do ensino médio. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 13, p. 91-97, jan./jul. 2013.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 32. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

SOARES, Ítalo Fernando Lopes. **20 anos da LDB: a educação física (ainda) em busca de sua consolidação**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em

Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, Vitória de Santo Antão, 2017.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, O. A. A Educação Física e o materialismo histórico: análise crítica das práticas corporais. **Revista Pensar Educação, Salvador**, v. 13, n. 1, p. 85-110, 2009.

TELLES, S. R. A história das práticas corporais no Brasil: Educação Física e o movimento pela inclusão social. **Revista História da Educação**, v. 24, n. 5, p. 123-140, 2021.

VYGOTSKI, Lev Semiónovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

APÊNDICE A – TCLE



REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O título da pesquisa é "A prática pedagógica dos professores de educação física frente as orientações do currículo paulista". O objetivo desta pesquisa é identificar como os professores de educação física estão pensando as práticas de acordo com a implementação conjunta das competências da BNCC e das orientações do Currículo Paulista, levantar o nível de conhecimento dos professores acerca das competências e habilidades da BNCC relacionadas à Educação Física e Identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores na articulação entre as diretrizes da BNCC e os conteúdos do Currículo Paulista. O(A) pesquisador(a) responsável por essa pesquisa é Bruno Guimarães Vaccari ele(a) é aluno, do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a).

As informações serão obtidas da seguinte forma, a coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas para os professores de educação física atuantes no ensino médio é caracterizada pela utilização de um roteiro composto por perguntas abertas com duração de 2 meses para as entrevistas. Sua participação envolve os seguintes riscos mínimos, relacionados apenas a possíveis desconfortos emocionais durante as entrevistas. Caso o participante sinta-se desconfortável, ele poderá solicitar a retirada do estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Além disso, é garantido o anonimato (por meio da codificação de identificadores, como P1, P2) e sigilo absoluto dos dados, assegurando que nenhuma informação pessoal ou institucional seja divulgada, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Sua participação pode ajudar o pesquisador a entender melhor as práticas pedagógicas e o desenvolvimento de estratégias de formação continuada para os professores de Educação Física, subsidiando a implementação eficaz das diretrizes curriculares para uma educação crítica, inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas, além de avançar no conhecimento acadêmico acerca dos desafios e potencialidades da integração entre teoria e prática no contexto das reformas educacionais do Ensino Médio.

Assim, você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar dessa pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade.

Você não receberá pagamentos por ser participante. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pelo(a) pesquisador(a) responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do(a) pesquisador(a) responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores poderão contar para você os resultados da pesquisa quando ela terminar, se você quiser saber.

Rubrica do(a) pesquisador(a)

Rubrica do(a) participante



Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato com o(a) pesquisador(a) através do telefone (11) 99796-2007, pelo e-mail bruno.vaccari@uscsonline.com.br.

Este estudo foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (CEP-USCS), situado na Rua Santo Antonio, 50, 2º andar, São Caetano do Sul, CEP 09521-160, telefone (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.

No caso de aceitar fazer parte como participante, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias desse documento. Uma via é sua. A outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir em qualquer momento, durante e depois de participar. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____ local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do(a) Pesquisador(a): _____

Assinatura: _____ Local/data: _____

Nome do auxiliar de pesquisa (Se houver): _____

Assinatura: _____ Local/data: _____

Rubrica do(a) pesquisador(a)

Rubrica do(a) participante