

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERESINHA CHAVES DE SOUZA DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS E PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES A RESPEITO
DO COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA
REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017**

Lages
2025

TERESINHA CHAVES DE SOUZA DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS E PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES A RESPEITO
DO COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA
REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a defesa de Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

Orientadora: Dra. Lucia Ceccato de Lima

Lages

2025

Ficha Catalográfica

S586p

Coelho, Eliane Sari Mendes

Políticas públicas e percepção dos professores a respeito do componente curricular de educação física a partir da reforma do ensino médio de 2017 / Teresinha Chaves de Souza da Silva ; orientadora Dra. Lucia Ceccato de Lima. – 2025.

146 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2025.

I. Políticas públicas. 2. Educação física escolar. 3. Ensino médio. I. Lima, Lucia Ceccato de (orientadora). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catalogação na fonte – Biblioteca Central

Teresinha Chaves de Souza da Silva

**POLÍTICAS PÚBLICAS E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES A RESPEITO
DO COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA
REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

Lages, 24 de fevereiro de 2025

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 LUCIA CECCATO DE LIMA
Data: 06/03/2025 20:00:11-0300
Verifique em <https://validar.ufi.gov.br>

Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima

Orientadora e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC

Documento assinado digitalmente
 CINTHIA LOPES DA SILVA
Data: 06/03/2025 20:26:22-0300
Verifique em <https://validar.ufi.gov.br>

Profa. Dra. Cinthia Lopes da Silva

Examinadora Externa – PPGE/UFPR

Documento assinado digitalmente
 NAIARA GRACIA TIBOLA
Data: 06/03/2025 22:27:51-0300
Verifique em <https://validar.ufi.gov.br>

Profa. Dra. Naiara Gracia Tibola

Examinadora Interna - PPGE/UNIPLAC

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para a Defesa são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 24 de fevereiro de 2025.

Teresinha Chaves de Souza da Silva

Dedico esta dissertação aos meus familiares, dos quais recebi a sabedoria necessária para trilhar minha caminhada; fazer escolhas fundamentadas em princípios éticos e refletir sobre essas escolhas constantemente, de modo a contribuir com a humanidade e o espaço onde estamos inseridos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todas as pessoas que contribuíram para a construção desta dissertação. Esta pesquisa reflete não apenas meu esforço individual, mas também o apoio valioso de pessoas incríveis que tive a honra de encontrar ao longo da minha existência e jornada acadêmica.

Aos meus familiares, verdadeiros pilares que me forneceram a sabedoria necessária para trilhar meu caminho e que são a base sólida sobre a qual venho construindo minha trajetória, expresso minha profunda gratidão.

Aos docentes, desde a primeira experiência com a dedicada professora Zenaide Aparecida de Brito Pereira, na escola multisseriada, situada na localidade de Cachoeira, no interior do município de São José do Cerrito, Santa Catarina, até os desafios e conquistas do mestrado, cada um/uma desempenhou um papel fundamental em minha formação. Suas contribuições foram elementos essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, que considero um recomeço em minha trajetória acadêmica.

Aos colegas de profissão, cada aula ministrada, cada desafio superado e cada sorriso conquistado são testemunhos do comprometimento que vocês dedicam à formação humana integral dos/as estudantes.

Aos/as estudantes que encontrei ao longo da carreira docente, minha gratidão pela oportunidade de aprender a ser professora com vocês. Foi um presente imensurável que moldou minhas abordagens pedagógicas e enriqueceu minha compreensão sobre os processos educacionais.

Quero expressar minha profunda gratidão à dedicada e inspiradora Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima. Sua orientação cuidadosa e expertise foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação e para a minha formação humana.

Esta pesquisa representa, portanto, a expressão de minha gratidão a todos/as que, de alguma forma, contribuíram para minha jornada acadêmica. Cada ensinamento, cada desafio superado e cada conquista são o reflexo da comunidade educativa que me ampara.

Que esta dissertação possa contribuir para a construção de um ambiente educacional inclusivo, acolhedor, inspirador, emancipador e sistêmico. Minha profunda gratidão a todos/as que fazem parte dessa caminhada!

Não existem apenas democracias inacabadas. Existem processos de regressão democrática que tendem a posicionar os indivíduos à margem das grandes decisões políticas (com o pretexto de que estas são muito “complicadas” de serem tomadas e devem ser decididas por “expertos” tecnocratas), a atrofiar competências, a ameaçar a diversidade e a degradar o civismo (Morin, 2011, p. 97).

RESUMO

Esta pesquisa foi motivada pela necessidade de compreender as implicações das políticas públicas que regulamentam as práticas pedagógicas do componente curricular de Educação Física no contexto do “novo” Ensino Médio. Tal iniciativa se insere no contexto atual de transformações educacionais no currículo deste segmento de ensino com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), Resolução CNE/CEB nº 3/2018 para o Ensino Médio, expressa na Lei 13.415/2017, decorrente da MP 746/2016, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A pesquisa enfatizou a seguinte questão: Como as políticas públicas implicam no desenvolvimento do componente curricular de Educação Física para o “novo” Ensino Médio? Para responder tal questão, definiu-se como objetivo geral: analisar as implicações das políticas públicas no desenvolvimento do componente curricular de Educação Física para o “novo” Ensino Médio. Metodologicamente, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e descritiva, com análise de conteúdo segundo Bardin (2016). A coleta de dados ocorreu com a Pesquisa Documental, incluindo a análise das políticas públicas voltadas para a educação básica, Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024. Também foi realizado um Grupo Focal com professores(as) que atuaram no “novo” Ensino Médio em escolas públicas estaduais de Lages (SC) entre 2022 e 2024. Os resultados, obtidos por meio da análise da pesquisa documental e do Grupo Focal, indicam que o sistema educacional ainda esbarra em limitações políticas, estruturais e pedagógicas, comprometendo a realização plena para a formação humana integral dos/as estudantes. A redução da carga horária da Educação Física, com sua integração aos Itinerários Formativos e sua alocação na área de Linguagens e suas Tecnologias, descharacteriza-a em sua especificidade e impõe barreiras à sua potencialidade pedagógica. Esses fatores reforçam uma abordagem utilitarista focada em habilidades e competências, alinhada a uma lógica neoliberal. As discussões evidenciam a necessidade de políticas públicas que aliem inovação curricular a investimentos em infraestrutura, formação de professores e inclusão, de modo a considerar as diversidades e desigualdades regionais no planejamento e implementação dessas políticas. Cabe registrar, como professora em atividade no ensino médio durante todas as mudanças referidas, que os jovens foram extremamente prejudicados por estas “experiências de políticas” pensadas em gabinete e inconsequentes, que não atendem às necessidades dos estudantes, prejudicando a formação média de uma geração de jovens.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Física Escolar. Ensino Médio.

ABSTRACT

This research was motivated by the need to understand the implications of public policies that regulate the pedagogical practices of the Physical Education curriculum component in the context of the “new” High School. This initiative is part of the current context of educational transformations in the curriculum of this segment of education with the implementation of the National Common Curriculum Base (BNCC) (2018), CNE/CEB Resolution No. 3/2018 for High School, expressed in Law 13.415/2017, resulting from MP 746/2016, which amended the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB). The research emphasized the following question: How do public policies affect the development of the Physical Education curriculum component for the “new” High School? To answer this question, the general objective was to analyze the implications of public policies on the development of the Physical Education curriculum component for the “new” High School. Methodologically, the research adopted a qualitative and descriptive approach, with content analysis according to Bardin (2016). Data was collected through documentary research, including analysis of public policies for basic education, Law No. 13,415/2017 and Law No. 14,945/2024. A Focus Group was also held with teachers who worked in the “new” High School in state public schools in Lages (SC) between 2022 and 2024. The results, obtained through the analysis of the documentary research and the Focus Group, indicate that the educational system still faces political, structural and pedagogical limitations, compromising the full realization of the students' integral human formation. The reduction in the workload of Physical Education, with its integration into the Formative Itineraries and its allocation in the area of Languages and their Technologies, de-characterizes it in its specificity and imposes barriers to its pedagogical potential. These factors reinforce a utilitarian approach focused on skills and competences, in line with a neoliberal logic. The discussions highlight the need for public policies that combine curricular innovation with investments in infrastructure, teacher training and inclusion, in order to take regional diversities and inequalities into account when planning and implementing these policies. It's worth noting that, as a teacher working in secondary education during all the changes mentioned above, young people have been extremely harmed by these inconsequential “policy experiments” designed in a cabinet, which don't meet the needs of the students, damaging the average education of a generation of young people.

Keywords: Public Policies. School Physical Education. High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Circuito tetralógico	23
Figura 2 - Concepção teórica e metodológica da pesquisa.....	24
Figura 3 - Dimensões da coleta de dados	27
Figura 4 - Localização da cidade de Lages/SC.....	32
Figura 5 - Publicações selecionadas para o Estado do Conhecimento.....	42
Figura 6 - Categorias de análise para o Estado do Conhecimento	44
Figura 7 - Inter Relação e comunicação da camada cultural com as camadas de aspecto motor, psicológico e social	62
Figura 8 - Explicação do significado dos códigos alfanuméricos na BNCC (2018 _a)....	92
Figura 9 - Categorias emergentes relacionadas aos resultados esperados	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questões mediadoras na condução dos grupos focais e os objetivos.....	30
Quadro 2 - Perfil dos participantes do grupo focal.....	33
Quadro 3 - Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes da pesquisa.....	36
Quadro 4 - Comparativo entre a Lei nº 13.415/2017 e a Lei nº 14.945/2024, e Desafios identificados.....	37
Quadro 5 - Categorias emergentes para análise do grupo focal.	38
Quadro 6 - Busca inicial por Descritores no (BDT) da CAPES e resultados.....	41
Quadro 7 - Síntese de produções selecionadas para o Estado do Conhecimento (EC) ..	43
Quadro 8 - Categoria “Políticas Públicas para Educação Física no NEM”.....	44
Quadro 9 -Categoria “Currículo para Educação Física no NEM”.....	47
Quadro 10 - Categoria “Práticas Pedagógicas inovadoras em Educação Física no NEM”	50
Quadro 11 - Autores de Educação Física e síntese sobre o conceito “Cultura” Daolio (2018).....	61
Quadro 12 - Síntese das diretrizes para a implementação do Ensino Médio brasileiro .	78
Quadro 13 - Competências Específicas da Área das Linguagens e Suas Tecnologias - BNCC Ensino Médio (2018)	93
Quadro 14 - Habilidade relacionada ao objeto de conhecimento da Educação Física - BNCC - Ensino Médio - Área das Linguagens e Suas Tecnologias	95
Quadro 15 - Habilidades Específicas parcialmente relacionadas ao objeto de conhecimento da Educação Física - BNCC Ensino Médio - Área das Linguagens e Suas Tecnologias	96
Quadro 16 - Possibilidades de articulação entre áreas do conhecimento - BNCC- Ensino Médio (2018)	98
Quadro 17 - Comparativo entre a Lei nº 13.415/2017 e a Lei nº 14.945/2024, e Desafios identificados.....	103
Quadro 18 - Categorias emergentes para análise do grupo focal	109

LISTA DE SIGLAS

ABI	Área Básica de Ingresso
ACT	Agente Contratado Temporariamente
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações
CBTC	Curriculum Base do Território Catarinense
CCE	Componente Curricular Eletiva
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de ética em pesquisa com seres humanos
CLT	Consolidação das Leis do trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho nacional de Educação no Parecer
CNE/SEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNTC	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CONEP	Conselho Nacional de Saúde
CRE	Coordenadoria Regional de Educação de Lages
CREDE	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
DCNEM	Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Estado do conhecimento
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EFE	Educação Física Escolar
EFI	Educação Física Integral
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Esporte Para Todos
GF	Grupo Focal
IES	Instituto de Ensino Superior
IF	Itinerários Formativos
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação

LDBEN	Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
MAPPA	Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
REERS	Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul
RS	Rio grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC/CE	Secretaria de Educação do Ceará
SINTEP	Sindicato dos trabalhadores do ensino público
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UD	Unidade Didática
UF	Unidade da federação
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	19
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	27
2.1 DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	27
2.1.1 Pesquisa qualitativa.....	28
2.1.2 Pesquisa documental	28
2.1.3 Grupo focal.....	29
3 CARACTERIZAÇÃO E CONDIÇÕES GERAIS DE ESTUDO E AMOSTRAGEM	32
3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	32
3.1.1 Aspectos éticos.....	35
3.1.2 Análises de riscos, atendimento dos riscos e benefícios	36
3.1.3 Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes da pesquisa.....	36
3.1.4 Procedimentos de coleta e análise de dados.....	36
3.1.5 Metodologia de análise dos dados.....	38
4 ESTADO DO CONHECIMENTO	40
5 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UM PANORAMA DO DEBATE ACADÊMICO.....	55
5.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA CULTURAL.....	55
5.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS	63
5.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	70
6 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	73
6.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	73
6.2 DIRETRIZES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	75
6.3 DIRETRIZES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	78

6.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO.....	82
7 RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA	89
7.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DAS DIRETRIZES DA REFORMA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO E IMPLICAÇÕES PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO	89
7.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO....	90
7.2.1 Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio.....	100
7.2.2 Implementação da BNCC (2018) para o Ensino Médio	103
7.3 O “NOVO” ENSINO MÉDIO SOB O OLHAR DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE A PARTIR DO GRUPO FOCAL.....	108
7.3.1 Categoria 1: Percepção dos professores sobre as implicações para implementação da reforma do “novo” Ensino Médio.....	111
7.3.2 Categoria 2: Políticas Públicas e as mudanças ocorridas após a implementação do “novo” Ensino Médio	116
7.3.3 Categoria 3: Impactos das Políticas Públicas no componente curricular de Educação Física: a perspectiva dos professores nos últimos 3 anos	120
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
9 REFERÊNCIAS	129
10 APÊNDICE A	136
11 APÊNDICE B	138
12 APÊNDICE C	139
13 APÊNDICE D	141
14 APÊNDICE E	142
ANEXO 1.....	143

APRESENTAÇÃO

Sou filha de agricultores e resido no município de São José do Cerrito, localizado na região serrana de Santa Catarina, Brasil. Com uma população de 8.708 habitantes, o município ocupa uma área de 948,714 km² e apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,636.

São José do Cerrito é considerada a capital nacional das Casas Subterrâneas¹, conforme o PL nº 1.487/2022, após pesquisas exaustivas e muita luta da comunidade. Este reconhecimento é uma forma de manter vivo esse espaço que serviu de abrigo para “nossos parentes” que já não habitam mais as casas subterrâneas.

Iniciei minha jornada acadêmica em uma escola multisseriada² na zona rural do município mencionado, onde concluí os anos iniciais do ensino fundamental. Paralelamente, ajudava meus pais na lavoura, juntamente com meus seis irmãos. Para realizar um dos meus maiores sonhos — continuar estudando —, precisei deixar o campo e me mudar para a cidade, onde passei a viver com uma família amiga de meus pais. Além de estudar, assumi o compromisso de contribuir com os afazeres domésticos.

Estudando na EEB Professor Mauro Gonçalves Farias, a única escola do município que oferecia do ensino fundamental até o médio, incluindo os cursos Técnico em Contabilidade e Habilitação para o Magistério, tive minhas primeiras aulas com professores com formação específica em Educação Física, já que na escola multisseriada havia uma única professora para todas as disciplinas. Importante ressaltar que, na época, meninos e meninas tinham aulas de Educação Física separadas.

Concluído o ensino fundamental, escolhi cursar Habilitação para o Magistério. Minha primeira experiência como docente foi em 1989, com uma turma do 4º ano do ensino fundamental.

Após casar-me e tornar-me mãe do Arthur, Ricardo e Henrique, de 1992 a 2002, dediquei-me a cuidar da minha família e apoiei ativamente, em especial a Pastoral da Saúde, movimento ligado às comunidades eclesiais de base (CEBs), vinculadas à Teologia da

¹ “Estudo produzido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) comprovou a importância histórica da localidade ao demonstrar a existência de vestígios arqueológicos de casas subterrâneas construídas pelos índios Jê Meridionais”. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=2272569&filename=Tramitacao-PL%201487/2022. Acesso em: 04 de ago. de 2024.

² Escolas com um único professor em várias séries são vistas como um mal necessário, associadas ao atraso e à má qualidade do ensino, mas estão se reinventando por meio de pesquisas e produções teóricas para superar essa visão negativa (Nunes; Bezerra, 2018). Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v28n58/1981-8106-eduteo-28-58-408.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

Libertação, entre outros movimentos populares, os quais enriqueceram minha perspectiva sobre as relações de poder existentes no sistema capitalista que oprime práticas democráticas e emancipadoras. Em 2003, iniciei a licenciatura plena em Educação Física no Centro Universitário Unifacvest (UNIFACVEST) Lages/SC, na certeza de retornar à carreira docente. Sempre considerei o componente curricular de Educação Física fascinante, por oferecer oportunidades de interação com saberes interdisciplinares, diversificados, cooperativos e desafiadores com os estudantes.

Minha primeira especialização foi em Psicopedagogia, concluída em 2007, na (UNIFACVEST), com um trabalho de conclusão sobre Educação Física Escolar, focando em Afetividade e Inclusão.

De 2007 a 2011, atuei como professora de Educação Física na rede municipal de Educação de São José do Cerrito, tanto na Educação Infantil quanto em Escolas Itinerantes. Escolas Itinerantes foi uma proposta de ensino, para a época, onde professores se deslocavam até as comunidades com difícil acesso às escolas existentes no município, para que os adolescentes, jovens e adultos tivessem a oportunidade de acessar a Educação Básica do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Em 2009, fiz uma segunda especialização, desta vez em Educação Física Escolar pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA), Paraná. No trabalho de conclusão, reforçou-se o tema “Afetividade e Inclusão”.

No início de 2013, após ser aprovada no Concurso de Ingresso do Magistério da SED/SC de 2012, assumi vaga de 40 horas na EEB Professor Mauro Gonçalves Farias, onde permaneço até os dias atuais, trabalhando com Ensino Fundamental e Médio.

Em 2019, iniciei uma especialização em Inovação na Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) Lages/SC, subsidiada pela UNIEDU, concluí em 2021 com um trabalho de conclusão sobre metodologia de projetos na Educação Física Escolar.

O acesso ao Mestrado Acadêmico na (UNIPLAC) foi impulsionado pela necessidade de formação continuada e principalmente pelas inquietações em relação à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CEB nº 3/2018, para o Ensino Médio (2018), onde novas diretrizes ao emergir exigem uma reflexão crítica sobre sua implicação para as práticas pedagógicas da Educação Física nesta etapa de ensino, quanto à emancipação dos estudantes.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar, em sua especificidade, pode ser uma grande aliada para mobilização de uma sociedade mais humanizadora por meio de uma formação que sensibiliza os/as estudantes à inteligência geral³.

Esta pesquisa surge da necessidade de compreender as implicações das políticas públicas que normatizam as práticas pedagógicas da Educação Física no “novo” Ensino Médio. Inserida no cenário atual de transformações educacionais, a investigação considera a implementação da BNCC para o Ensino Médio (2018), da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, da Lei 13.415/2017 e, mais recentemente, da Lei 14.945/2024. Diante dessas mudanças, emergem novas diretrizes que reforçam a necessidade de que esta professora, que atua diretamente na escola, também se posicione como pesquisadora, analisando o debate acadêmico sobre Educação Física, as políticas educacionais e a percepção dos/as professores que vivenciam o processo de implementação dessas reformas.

Conforme Bracht (2019, p. 28), a Educação Física não se determina conforme as necessidades naturais por apresentar-se como uma instituição incerta, pois a mesma foi idealizada por nós em uma conjuntura histórica específica. “Isso não significa eliminar os movimentos macroestruturais que conformam as condições de possibilidade para a construção da Educação Física. Navegamos nessa corrente, nessa tradição, mas não necessariamente a seu favor”. Assim, precisamos constantemente reinventá-la, impulsionados pela nossa autocrítica, imaginação criativa e demandas na contemporaneidade.

No Brasil, a Educação Física escolar foi fortemente moldada por diversas influências desde sua inserção no currículo da educação básica, incluindo a área médica, que enfatizou discursos de higiene, saúde e eugenia, bem como pelos interesses militares. Darido (2007) aponta que essas vertentes conduziram a prática da Educação Física a focar na disciplina corporal e na responsabilidade individual pela saúde física.

Soares (2012) complementa essa análise, destacando que, a partir da segunda metade do século XIX, os médicos higienistas, em consonância com o projeto burguês de civilidade que culminou na Proclamação da República, desempenharam um papel fundamental na imposição de mecanismos de controle populacional. Isso resultou em uma Educação Física orientada para a disciplinarização dos corpos e da vontade, reforçando a saúde como um dever individual e

³ Inteligência apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global (Morin, 2011, p. 36).

contribuindo para a materialização desse projeto de civilidade.

Assim a Educação Física, idealizada e realizada pelos médicos higienistas, teve por base as ciências biológicas, a moral burguesa e integrou de modo orgânico o conjunto de procedimentos disciplinares dos corpos e das mentes, necessário à consecução da nova ordem capitalista em formação. Acentuou de forma decisiva o traçado de uma nova figura para o trabalhador adequado a essa nova ordem: um trabalhador mais produtivo, disciplinado, moralizado e, sobretudo, fisicamente ágil (Soares, 2012, p. 113).

Alicerçada na biologização e na naturalização que orientam a sociedade contemporânea, a Educação Física emergiu como uma ferramenta moldada pelos médicos higienistas para aprimorar a saúde física e moral. Associada aos ideais eugênicos de regeneração e purificação racial, essa disciplina assumiu a liderança na busca por corpos saudáveis, robustos e disciplinados, contribuindo para uma sociedade assepticamente organizada, moralizada e conformada aos modelos higiênicos burgueses. Assim, a Educação Física, conforme Soares (2012, p. 113), “podia ser a ‘receita’ e o ‘remédio’ para a cura de todos os ‘males’ que afigiam a caótica sociedade brasileira capitalista em formação”.

Outrossim, no contexto do conhecimento e da prática médica, a Educação Física moldou o corpo feminino para a nobre responsabilidade de reprodução dos filhos da pátria. Concomitantemente, fortaleceu os padrões ideológicos burgueses, delineando os espaços e papéis sociais aceitáveis para as mulheres. Ainda sob a análise de Soares (2012), esse componente curricular não se limitou à modelagem do corpo feminino, mas também teve um papel fundamental na preparação do soldado, ao introduzir a Educação Física desde a infância nas escolas, orientando os sujeitos para a utilidade patriótica, além de aprimorar o corpo do trabalhador manual para os interesses do capital.

Conforme Darido (2007, p. 13), com a intenção de aprimorar os corpos, a partir do final da década de 1960, os grupos políticos dominantes passaram a influenciar a Educação Física, percebendo no esporte um instrumento complementar de ação. Assim, esse componente curricular passou a identificar indivíduos habilidosos para representar a nação em competições. “O governo militar apoiou a Educação Física na escola objetivando tanto a formação de um Exército composto por uma juventude forte e saudável como a desmobilização de forças oposicionistas”. Deste modo, os vínculos entre nacionalismo e esporte se aproximam.

A possibilidade de ruptura com a Educação Física baseada nos princípios da disciplinarização dos corpos e da vontade apontado pelas autoras, segundo Bracht (2019) tem início no final de 1970 com o “movimento renovador” da Educação Física no Brasil que trouxe uma significativa transformação na forma de entender o papel desse componente curricular.

Nesse contexto, inicia-se o reconhecimento de que o verdadeiro objeto de ensino da Educação Física não deveria se limitar a uma intervenção racional sobre o corpo biológico, mas sim ser compreendido como um elemento integrante da cultura. Esse novo entendimento propõe que a Educação Física deve facilitar a apropriação das práticas que compõem a cultura corporal de movimento, proporcionando às novas gerações um entendimento mais amplo e culturalmente enraizado do movimento humano (Bracht, 2019).

Bracht (2019) destaca que Caparroz (1996) havia identificado em sua dissertação, o aumento da influência do movimento renovador nas bibliografias recomendadas para concursos de professores de Educação Física em diversas redes de ensino nos anos 90. “Esse entendimento vem sendo aos poucos assumido com diferentes nuances, é verdade, por diferentes instâncias responsáveis pela elaboração de políticas públicas para o setor, por exemplo, parâmetros e diretrizes curriculares (nacionais, estaduais e municipais)” (Bracht, 2019, p. 181).

Daolio (2018) reforça que, no final dos anos 1970, o debate acadêmico em Educação Física passou a desafiar o predomínio de uma visão biológica do corpo, trazendo à tona a importância da dimensão sociocultural, e destaca que, apesar dessa mudança, muitos professores formados em cursos que ainda não incorporaram essa discussão continuam a perpetuar uma visão limitada do corpo e da cultura, o que restringe o potencial educativo da Educação Física.

Outrossim, Daolio (2018) destaca que a Educação Física ampliou seus horizontes ao incorporar uma perspectiva cultural e simbólica, inspirada na antropologia social com base em Marcel Mauss e Clifford Geertz. Essa abordagem reinterpreta o conceito de corpo, afastando-se da visão tradicional restrita ao movimento físico, e passa a reconhecer o ser humano como um agente na construção de sua cultura. Assim, a Educação Física valoriza as práticas corporais como expressões culturais, reafirmando seu papel no estudo da cultura corporal de movimento.

Observa-se nas orientações da BNCC (2018), que “A cultura corporal de movimento” envolve práticas culturais onde os movimentos expressam conteúdos simbólicos de grupos sociais e que na educação básica, é essencial integrar as experiências corporais dos estudantes com a reflexão sobre essa cultura (Brasil, 2018a, p. 475).

Daolio (2018) argumenta que a adoção de um conceito simbólico da cultura corporal de movimento valoriza a diversidade das manifestações corporais e a alteridade na Educação Física, e, ao propor uma abordagem antropológica, rompe com o cientificismo mecanicista, incorporando subjetividade e historicidade. Sua “educação física da desordem” valoriza a intersubjetividade e rejeita tanto a cientificidade desumanizante quanto um humanismo não

científico. Essa abordagem prioriza o respeito às diferenças e à variabilidade simbólica nas manifestações corporais humanas.

A partir da reforma implementada pela BNCC (2018), estabeleceu-se o currículo do Ensino Médio, composto pela Base Nacional Comum Curricular e pela parte diversificada composta por Itinerários Formativos (IF), projeto de vida, segunda língua estrangeira, além de formação técnico-profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (Brasil, 2018_a). Assim, torna-se imprescindível compreender as tendências que emergem deste processo, por meio de mobilizações capazes de atender às demandas atuais para uma práxis problematizadora no contexto da Educação Física no “novo” Ensino Médio.

Neste sentido, para atingir os objetivos propostos, esta pesquisa trouxe o seguinte **problema:** Como as políticas públicas implicam no desenvolvimento do componente curricular de Educação Física no “novo” Ensino Médio?

Teve como **objetivo geral:** Analisar as implicações das políticas públicas no desenvolvimento do componente curricular de Educação Física no “novo” Ensino Médio.

Os **objetivos específicos** desta pesquisa visaram:

- a. Investigar as mudanças ocorridas na matriz curricular, em 2017, e suas implicações para implementação do “novo” Ensino Médio, no componente curricular de Educação Física;
- b. Discutir a partir do grupo focal com os professores de Educação Física e das políticas públicas as mudanças ocorridas após a reforma para o “novo” Ensino Médio;
- c. Caracterizar o componente curricular de Educação Física do Ensino Médio da Rede Estadual de Santa Catarina nos últimos 3 anos.

Deste modo, no âmbito desta pesquisa, realizou-se uma revisão de literatura sobre Educação Física Escolar no “novo” Ensino Médio na perspectiva do Estado do Conhecimento, fortalecendo, por meio de pesquisa bibliográfica, a compreensão referente ao debate acadêmico desta área em investigação.

Por meio de pesquisa documental, buscou-se compreender os impactos e tendências emergentes a partir da reforma implementada pela BNCC (2018) para o Ensino Médio, normatizada pela Lei 13.415/2017 e pela Lei 14.945/2024, com previsão de implementação a partir do início de 2025, além do CBTC (2021). Assim, como pesquisa de campo, realizou-se um grupo focal com professores de Educação Física que atuam em escolas públicas estaduais no município de Lages/SC, com o “novo” Ensino Médio nos últimos três anos (2022 a 2024), com a intenção de reunir saberes de modo dialógico sobre tais questões e desdobramentos,

compreender e mobilizar abordagens pedagógicas que possibilitem um currículo capaz de formar os sujeitos do “novo” Ensino Médio para a emancipação, levando-os à autonomia⁴ por meio de uma educação apta à promoção da inteligência geral. “A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral” (Morin, 2011, p. 37).

A mobilização da autonomia dos/as estudantes contrapõe-se ao conhecimento padronizado e imposto pelo sistema educacional. Nesse contexto, Morin (2011) destaca a relevância do conhecimento pertinente, que integra saberes fragmentados pela excessiva especialização disciplinar. Essa fragmentação compromete a compreensão do todo, enfraquecendo a responsabilidade individual e a solidariedade coletiva, ao limitar a visão dos sujeitos às suas tarefas específicas, sem conexão com o conjunto social.

Sob essa perspectiva, a teoria da complexidade (Morin, 2016) propõe o circuito tetralógico como uma via de interação entre os sistemas. Esse circuito demonstra que ordem e organização se complementam mutuamente: a ordem se manifesta conforme a organização estabelece seu próprio determinismo, enquanto a organização se sustenta nos princípios de ordem que emergem das interações que a constituem.

De acordo com a Figura 1, que ilustra essa dinâmica, o circuito tetralógico evidencia que organização, ordem e desordem evoluem de forma interdependente, tornando-se inseparáveis, incorporando e até necessitando da desordem; os termos ordem/organização/desordem se desenvolvem por meio das interações. Esses termos só adquirem sentido em suas relações mútuas.

Figura 1 - Circuito tetralógico



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2024), adaptado de Morin (2016).

⁴ “[...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (Freire, 2021, p.104).

Seguindo a lógica do circuito tetralógico, com o intuito de aprimorar a articulação das categorias da pesquisa, concebeu-se um fractal com a estrutura da concepção teórica e metodológica, conforme ilustrado na Figura 2:

Figura 2 - Concepção teórica e metodológica da pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024), adaptado de Morin (2016).

A interconexão é evidente à medida que cada parte, ao ser examinada em detalhes, reflete a estrutura do todo. Isso cria uma relação intrínseca entre as partes e o todo, sugerindo que a compreensão de uma parte específica contribui para a compreensão do todo e vice-versa.

O fractal é uma representação de padrões infinitamente complexos que se repetem, sendo que as partes de um “objeto” compõem o todo. Assim, entende-se que a emergência permite que compreendamos melhor o sentido profundo da proposição segundo a qual o todo é mais do que a soma das partes (Morin, 2016). Neste estudo, a emergência exigiu repensar o Ensino Médio, e a fractalidade pode contribuir para essa compreensão. “Fractalidade quer dizer a persistência de padrões interativos e recorrentes ao longo de todas as escalas” (Almeida Neto, 2006, p. 24).

No contexto da reforma para o “novo” Ensino Médio, homologada em 2018, a Educação Física escolar enfrenta desafios complexos que demandam uma compreensão aprofundada das políticas que a regulamentam. O circuito tetralógico é um modelo dinâmico que se destaca pela interação contínua e interdependente entre suas partes e o todo, promovendo um movimento constante que potencializa essas relações.

No circuito tetralógico, quanto mais a organização e a ordem se desenvolvem, mais elas se tornam complexas, e mais elas suportam, utilizam e até necessitam da desordem (Morin,

2016, p. 78-9). A emergência neste estudo são as Políticas Públicas, a **Desordem**, onde se observa a exigência de uma nova **Ordem** para o “novo” Ensino Médio, resultantes de **interações/encontros**, que devem acontecer no contexto da rede estadual do estado de Santa Catarina, lócus da pesquisa, para a **organização** do componente curricular de Educação Física, conforme o Currículo Base do Território Catarinense - CBTC (2021).

A fundamentação teórica e metodológica desta pesquisa anora-se no paradigma da complexidade, que privilegia a integração em oposição à fragmentação, promovendo o diálogo na construção de conceitos. Alinhada às demandas contemporâneas da sociedade, do sistema educacional e do indivíduo (Morin, 2011), essa abordagem encontra respaldo no pensamento progressista de Paulo Freire, ao valorizar processos emancipatórios que visam à formação crítica e autônoma dos sujeitos (Freire, 2021).

Conforme Morin (2011), a complexidade expressa as interconexões entre elementos diversos, exigindo uma abordagem que reconheça a inseparabilidade entre o todo e suas partes, bem como entre o objeto de conhecimento e seu contexto. Diante dos desafios da era planetária, impõe-se uma compreensão integradora das transformações contemporâneas. Nesse sentido, “a captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos” (Freire, 2021, p. 48).

Esta pesquisa justifica-se pela urgência de compreender como as políticas públicas têm impactado os processos do componente curricular de Educação Física no contexto do “novo” Ensino Médio com a implementação da BNCC (2018), considerando o cenário específico da Rede Estadual de Santa Catarina, por meio de pesquisa documental e grupo focal.

Para tal, esta dissertação apresenta oito seções. A primeira seção é composta por uma breve apresentação desta pesquisadora e a introdução que traz a temática, justificativa, problema da pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos e metodologia.

A segunda seção está composta pela metodologia: discussões teórico-metodológicas da pesquisa; seguida da terceira seção: caracterização e condições gerais do estudo e amostragem com as subseções: participantes da pesquisa, questões éticas, procedimentos de coleta de dados, metodologia de análise dos dados.

Já na quarta seção, expõe-se uma revisão de literatura denominada Estado do Conhecimento (EC), envolvendo tópicos essenciais relacionados ao tema desta pesquisa, como políticas públicas, educação física escolar, novo ensino médio e currículo.

Na quinta seção, expõe-se uma revisão bibliográfica sobre a educação física escolar, tendo como autores principais: Bracht (2002; 2019), Daolio (2018), Darido (2007; 2017), Soares (2012), Neira e Nunes (2008; 2019; 2023).

Na sexta seção, apresentam-se documentos que normatizam Educação Básica brasileira, enfatizando o componente curricular de Educação Física para o ensino médio: PCNEM (2000; 2006), DCN (2013), Resolução nº 6 de 08 de dezembro de 2018 (2018), LDB 9.394/1996 (2023),

Na sétima seção, foram apresentados os “Resultados e Análise dos dados da pesquisa”, utilizando análise dos dados obtidos por meio de pesquisa documental, tendo como base os documentos responsáveis pela reforma do “novo” Ensino Médio: BNCC para o Ensino Médio (2018a), CBTC (2021), Leis nº 13.415/2017 e 14.945/2024. Na sequência, analisou-se a percepção dos professores participantes do grupo focal. A análise seguiu as diretrizes propostas por Laurence Bardin (2016) para análise de conteúdo, por categorias tanto *a priori* quanto *a posteriori*.

Na oitava seção, as “Considerações Finais” recapitulam os pontos-chave e as conclusões relacionadas à temática, bem como as reflexões desenvolvidas neste contexto. Por último, listam-se as “Referências” empregadas nesta dissertação, seguidas dos apêndices e anexos que contém informações complementares e dados adicionais que suportam a pesquisa.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia é um elemento constitutivo de um projeto de pesquisa. Segundo Minayo (2009), a pesquisa científica busca ir além do senso comum, que, por si só, representa uma evidência da realidade, ao aplicar o método científico. Esse método permite abranger a realidade social como objeto de conhecimento, envolvendo um processo de categorização que incorpora características específicas. Nessa perspectiva, estabelece-se um **processo dialógico** entre o teórico e o empírico, considerando a interconexão e a complexidade dos fenômenos, conforme destacado por Morin (2016, p. 23), “Os maiores progressos das ciências contemporâneas são obtidos quando o observador é reintegrado à observação”.

Sendo uma **pesquisa qualitativa**, após a realização do **estado do conhecimento** e da pesquisa bibliográfica para incorporar o debate acadêmico em Educação Física escolar, optou-se pelas técnicas de coleta de dados com **pesquisa documental** e **grupo focal**, entendendo-se a importância da escuta dos sujeitos, neste caso professores/as de Educação Física, e no movimento teórico-metodológico entre essas três dimensões, conforme Figura 3.

Figura 3 - Dimensões da coleta de dados



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

2.1 DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta pesquisa caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, envolvendo a obtenção de dados descritivos na perspectiva da investigação crítica ou interpretativa. Estuda as relações humanas nos mais diversos ambientes, sob a égide da prática social. Relaciona os significados atribuídos pelas pessoas a respeito de suas experiências e entendimento sobre o mundo.

No processo de investigação desta pesquisa, optou-se, como percurso metodológico, pela coleta de dados com a pesquisa documental e com o grupo focal (GF) com professores/as que trabalham com o componente curricular de Educação Física, no contexto do “novo” Ensino Médio, nos últimos três anos: 2022, 2023 e 2024, em escolas públicas estaduais situadas na cidade de Lages/SC. Também foi realizada uma busca de pesquisas correlatas na base de dados Capes, na perspectiva do Estado do Conhecimento (EC), por meio de pesquisa bibliográfica.

2.1.1 Pesquisa qualitativa

Segundo Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa foca em questões específicas e em realidades que não podem ser quantificadas, explorando significados, motivos, crenças e atitudes nas Ciências Sociais. “Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

2.1.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental, segundo Gil (2008, p. 41), guarda grande semelhança com a pesquisa bibliográfica, distinguindo-se apenas pela natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica se baseia nas contribuições de vários autores sobre um tema específico, “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Nesta investigação, foram analisados documentos normativos referentes à Educação Física escolar no Ensino Médio, tendo como referência, (PCNEM, 2000; 2006), (DCN, 2013), LDB 3.694/1996 (2023), Resolução nº 6, de 8 de dezembro de 2018, BNCC para o ensino médio (2018_a), conforme estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Além disso, considerou-se a Lei nº 13.415/2017, resultante da Medida Provisória 746/2016, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como a Lei nº 14.945/2024, responsável pela reformulação da reforma do Ensino Médio e o (CBTC, 2021).

Os elementos da pesquisa documental foram organizados em categorias para realização de análise de conteúdo conforme (Bardin, 2016).

2.1.3 Grupo focal

O grupo focal (GF) é utilizado como método de pesquisa qualitativa. Conforme Barbour (2009, p. 62) “Os grupos focais proporcionam uma oportunidade de gerar dados que são bons candidatos à análise pela abordagem do interacionismo simbólico, que enfatiza a construção ativa do significado”. A autora destaca a confusão em torno da definição de GF, com termos como “entrevista de grupo”, “entrevista de grupo focal” e “discussões de grupo focal” sendo usados de forma intercambiável. A definição mais ampla de Kitzinger e Barbour (1999) sugere que qualquer discussão de grupo pode ser considerada um GF, desde que o pesquisador esteja atento e encoraje as intervenções do grupo.

Segundo Barbour (2009, p. 64) A consideração frequentemente citada por Morgan (1988, p. 25) “Grupos focais são úteis quando se trata de investigar o que os participantes pensam, mas eles são excelentes em desvendar porque os participantes pensam como pensam”. Esse nível mais elevado de entendimento não surge magicamente por meio de alguma propriedade inerente às discussões do GF: para os GFs fazerem a contribuição mais completa possível, é necessário o engajamento ativo do pesquisador.

No contexto dessa pesquisa, a escolha de compor o GF com professores/as que atuaram no “novo” Ensino Médio nos últimos três anos justifica-se pela implementação do “novo” Ensino Médio, oficialmente iniciada em 2022. Este recorte temporal foi relevante para garantir que os participantes possuam experiência direta com as mudanças curriculares recentes. Este procedimento visa fornecer insights valiosos na obtenção de descobertas significativas sobre as implicações das políticas públicas no componente curricular de Educação Física no contexto do “novo” Ensino Médio.

A participação ativa de quatro professores/as de Educação Física da Rede Pública Estadual de Lages, que atuaram com o componente curricular de Educação Física no “novo” Ensino Médio nos últimos três anos, foi essencial para a coleta de dados desta pesquisa. A literatura sobre a quantidade ideal de participantes em GF é diversa, com recomendações variando de três a doze pessoas. Barbour (2009) sugere entre três e oito participantes, enquanto Morgan (1997) recomenda de seis a dez. Contudo, há um consenso de que grupos maiores que doze pessoas devem ser evitados, pois dificultam o foco e a participação de todos (Gondim, 2002; Trad, 2009; Souza, 2020).

A princípio, conforme Barbour (2009), o objetivo era realizar o grupo focal (GF) com até oito professores de Educação Física atuantes no Ensino Médio da rede estadual de

Lages/SC. No entanto, a limitação de espaço para a realização do GF e a dificuldade de disponibilidade dos professores para participar foram fatores determinantes. A redução da carga horária no Ensino Médio exigiu que os docentes atuassem em várias escolas, o que comprometeu sua disponibilidade para participar de eventos dessa natureza.

Outrossim, considerando que desistências de última hora são comuns em GFs, com a intenção de garantir o mínimo de participantes, enviamos convites a vinte professores/as. “É recomendado o sobrerecrutamento, ou seja, o convite a 20% de pessoas para comparecer ao GF. Dessa forma, assegura-se o mínimo de participantes, sem aumentar consideravelmente o grupo [...]” (Souza, 2020, p. 60-61, apud Morgan, 1997).

Para orientar a condução do GF conforme os objetivos da pesquisa, foi desenvolvido um roteiro semiestruturado para a coleta de informações dos/as professores/as participantes. Barbour (2009) qualifica de semiestruturado o roteiro mais adequado para GF. Este roteiro teve como foco as implicações das políticas públicas no desenvolvimento do componente curricular de Educação Física para o “novo” Ensino Médio.

Assim, a concepção do roteiro, conforme Quadro 1, visou facilitar a fluidez e a interação nos diálogos, permitindo sua utilização de maneira mais espontânea durante as discussões, com a finalidade de garantir que questões fundamentais não fossem deixadas de lado.

Quadro 1 - Questões mediadoras na condução dos grupos focais e os objetivos

(Continua)

QUESTÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>1. Como você percebe a função da Educação Física Escolar no contexto do Ensino Médio na atualidade?</p> <p>2. Quais mudanças decorrentes da implementação da BNCC (2018) para o Ensino Médio, você considera mais impactantes para o desenvolvimento do componente curricular de Educação Física?</p>	<p>a. Investigar as mudanças ocorridas na matriz curricular, em 2017, e suas implicações para implementação do “novo” Ensino Médio, no componente curricular de Educação Física;</p>
<p>3. Durante a implementação da BNCC (2018) para o Ensino Médio, você recebeu formação específica suficiente para sua prática pedagógica?</p> <p>4. Você tem encontrado suporte e orientação adequados para planejar as aulas de forma coletiva e interdisciplinar?</p> <p>5. Na sua opinião, a reforma do Ensino Médio, tem impactado a qualidade do ensino da Educação Física? Se sim, de que modo?</p>	<p>b. Discutir a partir do grupo focal com os professores de Educação Física e as políticas públicas as mudanças ocorridas com a implementação da reforma para o “novo” Ensino Médio;</p>

QUESTÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
6. Os projetos integradores presentes nos livros didáticos do “novo” Ensino Médio, conforme apresentados após a reforma, atendem às especificidades e necessidades locais, na sua opinião? 7. Como você avalia a possibilidade de desenvolver os objetos de conhecimento específicos da Educação Física em integração com outras áreas do conhecimento considerando a carga-horária destinada a esse componente?	c. Caracterizar o componente curricular de Educação Física do Ensino Médio da Rede Estadual de Santa Catarina nos últimos 3 anos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O roteiro apresentado no Quadro 1 não apenas orientou a condução das discussões, mas também garantiu que todas as questões essenciais fossem abordadas de maneira equilibrada, permitindo aos participantes expressar suas perspectivas de forma espontânea e autêntica. A flexibilidade do formato semiestruturado favoreceu o surgimento de novas ideias e temas durante as discussões, sem desviar dos objetivos centrais da pesquisa. Essa abordagem possibilitou uma coleta de dados rica e aprofundada, contribuindo para uma compreensão mais clara das implicações das políticas públicas no desenvolvimento do componente curricular de Educação Física no “novo” Ensino Médio, cujos resultados foram analisados em categorias conforme Bardin (2016).

3 CARACTERIZAÇÃO E CONDIÇÕES GERAIS DE ESTUDO E AMOSTRAGEM

Foram convidados para participar do GF, professores/as de Educação Física que atuaram no Ensino Médio em escolas estaduais públicas localizadas na cidade de Lages/SC, nos anos de 2022 a 2024.

A cidade de Lages/SC conta com 19 escolas públicas estaduais que atendem a etapa do Ensino Médio. No período de agosto a outubro de 2024, contava com 32 professores/as atuando com o componente curricular de Educação Física no Ensino Médio. Lages possui uma população de 164.981 habitantes, conforme dados de 2022. A extensão territorial do município é de 2.637,660 km². O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Lages é 0,770, classificado como alto, com base nos dados mais recentes disponíveis de 2010 (IBGE). A localização da cidade de Lages pode ser observada na Figura 4 a seguir.

Figura 4 - Localização da cidade de Lages/SC



Fonte: Google Maps (2024).

3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa quatro professores/as. De acordo com Barbour (2009), o número ideal de participantes em um GF geralmente não deve ultrapassar oito, já que moderar e analisar grupos maiores pode se tornar excessivamente desafiador para o pesquisador.

Para que seja possível identificar vozes individuais e explorar as diferenças de perspectiva, é necessário que o número de participantes seja controlado, sendo que grupos de três ou quatro pessoas também são viáveis, conforme sugerido por Kitzinger e Barbour (1999) e Bloor *et al.* (2001).

O Quadro 2 apresenta um panorama detalhado do perfil dos professores de Educação Física que participaram do grupo focal. Para delinear o perfil dos participantes, foi aplicado um questionário com perguntas fechadas, conforme Apêndice C, abrangendo idade, gênero, formação acadêmica, tempo de experiência, vínculo profissional, carga horária, número de escolas em que atuam e exclusividade na área nos últimos três anos.

Quadro 2 - Perfil dos participantes do grupo focal

DADOS	PARTICIPANTES			
	P1	P2	P3	P4
Idade	Entre 45 e 50 anos	Entre 45 e 50 anos	Entre 35 e 40 anos	Entre 45 e 50 anos
Gênero	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino
Graduação	Licenciatura e Bacharelado	Licenciatura e Bacharelado	Licenciatura e Bacharelado	Licenciatura e Bacharelado
Ano de conclusão da graduação	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	5 a 10 anos	Mais de 20 anos
Especialização	Pós -graduação	Pós -graduação	Pós -graduação	Mestrado
Vínculo profissional atual	Efetiva	Efetiva	ACT	Efetiva
Carga horária semanal	40h semanal	40h semanal	40h semanal	40h semanal
Tempo de atuação na Educação Física	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	5 a 10 anos	Mais de 20 anos
Nº de unidades esc. que atua, atualmente	1 escola	1 escola	3 ou mais escolas	1 escola
Exclusividade em Ed. Física nos últimos 3 anos.	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A análise do Quadro 2 destaca a diversidade entre os participantes, que compartilharam, ao final do grupo focal, uma palavra ou expressão que sintetiza sua percepção sobre a atuação na área de Educação Física e as reflexões promovidas pela pesquisa.

P1: Mulher, entre 45 e 50 anos, formada em Licenciatura e Bacharelado, com mais de 20 anos de experiência e pós-graduação. Efetiva, trabalha 40 horas semanais em uma única escola e dedica-se exclusivamente à Educação Física. Destacou o “pertencimento” como essencial para construir um ambiente inclusivo e colaborativo no ensino.

P2: Mulher, entre 45 e 50 anos, também formada em Licenciatura e Bacharelado, com pós-graduação e mais de 20 anos de atuação. Efetiva, leciona em uma única escola com carga horária de 40 horas semanais. Enfatizou o “reconhecimento”, evidenciando o impacto positivo da profissão no desenvolvimento dos estudantes.

P3: Homem, entre 35 e 40 anos, com Licenciatura e Bacharelado, 5 a 10 anos de experiência e pós-graduação. Atua como contratado temporário (ACT), com carga horária de 40 horas distribuídas em três ou mais escolas. Ressaltou o “aprendizado”, destacando a importância de diversificar as práticas pedagógicas e inspirar-se em sua formação acadêmica.

P4: Mulher, entre 45 e 50 anos, formada em Licenciatura, Bacharelado e Mestrado, com mais de 20 anos de experiência e vínculo efetivo. Leciona 40 horas semanais em uma única escola, dedicando-se exclusivamente à Educação Física. Destacou a “resiliência” como característica central da Educação Física, enfatizando sua capacidade de superar desafios, promover projetos e incentivar o desenvolvimento dos/as estudantes. Ressaltou ainda a importância da disciplina para além da prática corporal, como um campo que valoriza e revela o potencial individual dos jovens, muitas vezes invisíveis a outros olhares.

Essa síntese ilustra o comprometimento dos participantes e evidencia suas percepções sobre o papel da Educação Física no contexto escolar, alinhando os dados objetivos do perfil com as perspectivas subjetivas compartilhadas no grupo focal.

Na realização do grupo focal, a Professora Dra. Lucia Ceccato de Lima atuou como moderadora, enquanto eu, pesquisadora, acompanhei como observadora, fazendo anotações. Após a realização do grupo focal com os/as professores/as participantes, foi servido o “café com mistura”, conforme indicado no convite (Apêndice E).

O encontro teve duração aproximada de 90 minutos, das 17h30 às 19h do dia 10 de outubro de 2024, na sala 1128 na UNIPLAC. No início, foram esclarecidas questões sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entregue em duas vias, que foram assinadas pelos participantes, ficando uma com a pesquisadora e outra com cada participante.

A ausência de alguns professores/as convidados/as foi justificada, sobretudo, pela sobrecarga de trabalho decorrente da necessidade de atuar em mais de uma escola para completar a carga horária, resultado da nova organização curricular da BNCC (2018). Além disso, por conta desta organização, muitos professores de Educação Física efetivos se encontravam na função de orientador de convivência, não se enquadrando nos critérios de inclusão da pesquisa.

Conforme Souza (2020, p. 60-61), há um aspecto importante a considerar no convite a participantes para um GF: as desistências. Com essa possibilidade, a expectativa de um grupo com três ou quatro participantes pode ser frustrada por intercorrências pessoais ou de outro âmbito.

Por esta razão, pensou-se no sobrerecrutamento, ou seja, conforme Morgan (1997), o envio de convites a 20% a mais de pessoas para comparecer ao GF. Dessa forma, assegurou-se o mínimo de participantes, sem aumentar consideravelmente o grupo, no caso do comparecimento de todos.

Compareceram quatro professores. Conforme Barbour (2009), grupos de três ou quatro pessoas também são viáveis. Deste modo, decidiu-se trabalhar com os quatro professores que compareceram dos que receberam o convite.

3.1.1 Aspectos éticos

A adesão voluntária dos participantes em um GF é essencial para garantir a ética e a qualidade da pesquisa qualitativa. Como ressalta Barbour (2009), as pessoas concordam em participar devido ao interesse no tema, ao desejo de contribuir e à confiança no processo de pesquisa. A equipe de pesquisa tem a responsabilidade de fornecer informações claras sobre o estudo e garantir que os participantes se sintam seguros e respeitados, assegurando o consentimento informado.

Além disso, a reciprocidade é importante, pois os pesquisadores devem reconhecer e valorizar as contribuições dos participantes, criando um ambiente de confiança que enriquece os dados coletados e reforça a integridade do processo investigativo.

Visando a garantia da segurança e integridade dos professores participantes, este projeto foi submetido à Plataforma Brasil e seguiu os pressupostos previstos na Resolução 510/2016 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde - CONEP e somente foi desenvolvido após sua aprovação, sob o parecer nº 7.077.690/2024.

Os sujeitos participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A) elaborado pela pesquisadora, com os esclarecimentos necessários acerca de seu preenchimento, do procedimento de coleta de dados e da relevância de sua participação. Os participantes foram orientados que teriam o direito e a liberdade de negar-se a participar da pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isso lhes causasse qualquer prejuízo em relação ao seu atendimento nesta instituição, em acordo com a Resolução nº 510/2016.

3.1.2 Análises de riscos, atendimento dos riscos e benefícios

Os riscos associados à participação na pesquisa são mínimos, entretanto é importante ressaltar que pode ocorrer algum tipo de constrangimento durante a participação dos GFs. Os participantes foram informados de que, em caso de constrangimento psicológico ou social, seriam encaminhados à Clínica Escola de Psicologia da UNIPLAC para atendimento especializado e gratuito.

Destacou-se também que os benefícios da pesquisa são essenciais para compreender a implementação das políticas da BNCC (2018) no ensino de Educação Física no Ensino Médio, contribuindo para os pesquisadores, eventos acadêmicos e publicações científicas. Dessa forma, os benefícios superaram os possíveis riscos, garantindo uma experiência positiva para todos os envolvidos. Os participantes foram informados de que, mesmo após assinar o TCLE, poderiam pleitear indenização por danos relacionados à pesquisa, conforme as Resoluções (466/2012 ou 510/2016), sem prejuízo ao atendimento na instituição.

3.1.3 Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes da pesquisa

O Quadro 3 apresenta os critérios de inclusão e os critérios de exclusão dos participantes da pesquisa.

Quadro 3 - Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes da pesquisa

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DOS PARTICIPANTES	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES
Ser professores/as de Educação Física, que atuam com turmas de Ensino Médio nos últimos 3 (três) anos em escolas estaduais públicas situadas na cidade de Lages/SC.	Não ser professores/as de Educação Física que atuam com turmas de Ensino Médio nos últimos 3 (três) anos em escolas estaduais públicas situadas na cidade de Lages/SC.
Estar disponíveis e dispostos/as a dedicar o tempo necessário para participar das atividades, conforme protocolo da pesquisa;	Não estar disponíveis e dispostos/a a dedicar o tempo necessário para participar das atividades conforme protocolo da pesquisa.
Concordar voluntariamente em participar da pesquisa e assinar o TCLE.	Não concordar voluntariamente em participar da pesquisa e assinar o TCLE.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

3.1.4 Procedimentos de coleta e análise de dados

No processo de investigação desta pesquisa, foi realizado revisão de literatura na perspectiva do Estado do Conhecimento (EC), foram selecionadas 10 (dez) publicações sobre

o tema abordado, agrupados em 3 (três) categorias a serem analisadas a *posteriori*, além de pesquisa bibliográfica. Em seguida realizou-se pesquisa documental e coleta de dados em grupo focal (GF)

Para a análise documental utilizou-se documentos envolvendo políticas públicas que normatizam a Educação Física escolar para o Ensino Médio, tendo como referência, PCNEM (2000; 2006), DCN (2013), BNCC para o Ensino Médio (2018_a), CBTC (2021), LDB 9.394/1996 (2023), Leis: 13.415 (2017) nº. 14.945 (2024), incluindo contribuições de autores como: Bracht (2002; 2019), Daolio (2018), Darido (2007, 2017), Ferretti (2018), Freire (2021), Silva (2003), Soares (2012), Neira e Nunes (2008), Neira (2019;2023), à luz da teoria da complexidade proposta por Edgar Morin (2011; 2016)

As Leis 13.415/2017 e 14.945/2024 foram organizados em categorias, para análise de conteúdo conforme a metodologia de (Bardin, 2016). As categorias podem ser observadas no quadro 4.

Quadro 4 - Comparativo entre a Lei nº 13.415/2017 e a Lei nº 14.945/2024, e Desafios identificados.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	LEI Nº 13.415/2017	LEI Nº 14.945/2024	DESAFIOS IDENTIFICADOS
Carga Horária			
Formação Geral Básica (FGB) e parte flexível do currículo.			
BNCC e Padronização Curricular			
Formação Técnica e Profissional (FTP)			
Parte Diversificada do Currículo			
Projeto de Vida			
EJA e ensino noturno			
EaD e Notório Saber			
Ensino Médio em Tempo Integral			
Infraestrutura e Tecnologia			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Além da pesquisa documental, foi incorporado perspectivas práticas por meio da técnica de GF com a participação de quatro professores/as de escolas estaduais públicas situadas na cidade de Lages/SC, que atuam com o componente curricular Educação Física no ensino médio

nos últimos 3 (três) anos. O grupo focal foi realizado após submissão e aprovação desta pesquisa pelo (CEP).

A reunião com os participantes do GF realizou-se na sala 1128 nas instalações da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Durante a condução dos procedimentos para a coleta de dados, primou-se pela segurança e integridade dos participantes da pesquisa, garantindo o princípio do anonimato.

Os participantes receberam o TCLE, elaborado pela pesquisadora, foram orientados sobre seu preenchimento, os métodos de coleta de dados e a importância da participação. As informações foram registradas com um gravador digital, e os nomes foram codificados com uma letra, seguida de um número arábico (P1; P2; P3; P4). Além disso, foram informados sobre o uso dos registros na Dissertação, conforme o TCLE e deram autorização explícita para a transcrição de áudio e/ou imagem (Apêndice B).

Em conformidade com os objetivos específicos desta pesquisa, e os estudos teóricos realizados, a análise dos registros obtidos por meio da participação dos professores no GF, foram organizadas em categorias de análise, conforme Quadro 5. Esse procedimento visou interpretar as informações fornecidas e evidenciar suas contribuições no contexto desta pesquisa. Ressalta-se que todo o processo foi conduzido com rigor metodológico e em estrita observância aos princípios éticos da pesquisa.

Quadro 5 - Categorias emergentes para análise do grupo focal.

PROFESSORES	CATEGORIAS			
	1. Percepção dos professores sobre as implicações para implementação da reforma do “novo” Ensino Médio.	2. Percepção dos professores sobre os impactos ocorridos durante a implementação para o “novo” Ensino Médio.	3. Impactos das Políticas Públicas no componente curricular de Educação Física: A perspectiva dos professores nos últimos 3 anos.	4. Saberes da Teoria da Complexidade
P1				
P2				
P3				
P4				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2024).

3.1.5 Metodologia de análise dos dados

A metodologia de análise de dados adotada para a pesquisa seguiu as diretrizes propostas por Laurence Bardin (2016) para a análise de conteúdo. A abordagem foi composta por categorias tanto *a priori* quanto *a posteriori*.

Os dados examinados durante a realização do GF possibilitou categorizar *a posteriori* por meio dos registros trazidos nas “falas” das/os participantes, que juntamente com os objetivos específicos compuseram as categorias de análise dos resultados. Salienta-se que os registros para análise de conteúdo, estão alinhados aos objetivos específicos desta pesquisa propostos *a priori*.

A análise ocorreu a partir dos dados coletados nos Quadros 4 e 5 e de excertos dos documentos e dos relatos dos participantes do grupo focal.

4 ESTADO DO CONHECIMENTO

Com intenção de situar a pesquisa em um contexto amplo, identificando oportunidades para contribuições significativas, aprofundamento e compreensão sobre questões que podem inspirar as pesquisas científicas atuais relacionadas ao panorama do tema, inicia-se com a revisão de literatura na perspectiva do Estado do Conhecimento (EC)⁵. “[...] Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p. 23).

Marconi e Lakatos (2010, p. 208) argumentam que: “Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, torna-se imprescindível para a não duplicação de esforços, a não “descoberta” de ideias já expressas, a não inclusão de “lugares comuns” no trabalho”.

Sendo assim, o tema objeto de análise utilizado foi “Políticas Públicas para o Componente Curricular de Educação Física no Novo Ensino Médio”, tendo como objetivo realizar o (EC) considerando a influência dos descritores citados. As buscas para o (EC), deste estudo, foram conduzidas, durante o primeiro semestre do ano de 2024, apenas no Catálogo de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que se trata de uma plataforma que permite a busca de dissertações e teses, além de possuir um painel de informações quantitativas, onde “[...] fica disponível para consulta informações quantitativas, organizadas por orientador, Programa, Instituição de Ensino Superior (IES), área de avaliação e de conhecimento, região, e UF” (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021).

Essa base de dados reúne todas as dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-graduação - Mestrados e Doutorados reconhecidos no Brasil, o que a torna uma fonte confiável e abrangente, dispensando a necessidade de consultas a outras bases de dados, considerando que o foco da autora são as dissertações e teses.

Assim, a partir dos objetivos propostos, definiram-se os descritores relacionados à temática de pesquisa: “Educação Física Escolar AND Novo Ensino Médio”, “Educação Física no Novo Ensino Médio AND Políticas Públicas”, “Educação Física Escolar AND Currículo para o Novo Ensino Médio”.

⁵ Esta seção do Estado do Conhecimento (EC) foi previamente publicada na revista Cadernos Cajuína, garantindo que o conteúdo apresentado reflete um estudo revisado e aprovado por pares na área.

Nesta busca, inicialmente, utilizou-se como critério de inclusão, produções no formato de dissertações e teses defendidas no território brasileiro, em idioma português (Brasil), no (BDT) da CAPES, conforme Quadro 6.

Quadro 6 - Busca inicial por Descritores no (BDT) da CAPES e resultados

DESCRITORES	DISSERTAÇÕES	TESES	RESULTADO
“Educação Física Escolar AND Novo Ensino Médio”	117	19	136
“Educação Física no Novo Ensino Médio AND Políticas Públicas”	15	3	18
“Educação Física Escolar AND Currículo para o Novo Ensino Médio”	37	4	41

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024) em relação aos trabalhos encontrados no (BDT) da CAPES, utilizando descritores coesos ao tema de pesquisa.

Conforme exposto no Quadro 6, a busca inicial com os descritores “Educação Física Escolar AND Novo Ensino Médio” resultou em 136 publicações, sendo 117 dissertações e 19 teses. Ao inserir os descritores “Educação Física no Novo Ensino Médio AND Políticas Públicas” verificou-se 18 publicações, sendo 15 dissertações e 3 teses. Já ao inserir os descritores “Educação Física Escolar AND Currículo para o Novo Ensino Médio” foram encontradas 41 publicações, sendo 37 dissertações e 4 teses.

Devido ao número expressivo de publicações encontradas, delimitou-se essas buscas, utilizando como critério de inclusão às dissertações e teses publicadas no período de 2018 a 2023. Essa delimitação decorre da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio, realizada em dezembro de 2018 (Brasil, 2018_d), marcando o início oficial da implementação do chamado “Novo” Ensino Médio, foco desta pesquisa.

Ainda para a busca se tornar mais objetiva, utilizou-se o filtro disponível na plataforma do (BTD) da CAPES: área de conhecimento. Para os descritores: “Educação Física Escolar AND Novo Ensino Médio” e “Educação Física Escolar AND Currículo para o Novo Ensino Médio” selecionou-se no campo área de conhecimento a opção Educação Física e Educação. Para o descritor “Educação Física no Novo Ensino Médio AND Políticas Públicas”, selecionou-se no campo área de conhecimento a opção Educação.

Utilizou-se também como critério de exclusão, as publicações que não possuíam divulgação autorizada. Para os descritores “Educação Física Escolar AND Novo Ensino Médio”, 3 publicações não possuíam divulgação autorizada. Já para os descritores “Educação

Física no Novo Ensino Médio AND Políticas Públicas”, 1 publicação não possuía divulgação autorizada. Do mesmo modo, utilizou-se como critério de exclusão, publicações que não atendiam aos objetivos da pesquisa, sendo assim, 1 publicação foi excluída. Feito isso, 10 publicações foram selecionadas para compor o EC, conforme a figura 5.

Figura 5 - Publicações selecionadas para o Estado do Conhecimento



Fonte: Pesquisadora (2024).

Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), utilizam quatro etapas para o EC, a saber: **Bibliografia Anotada; Bibliografia Sistematizada; Bibliografia Categorizada; Bibliografia propositiva.**

Com as 10 publicações selecionadas, iniciou-se a **primeira etapa** do (EC): **Bibliografia Anotada**, nesta etapa, conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 64) “Os documentos encontrados passam por um processo de leitura de seus resumos, dos quais são extraídas algumas informações, como ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo na íntegra”.

As publicações selecionadas estavam de acordo com o escopo do presente EC, e realizou-se a leitura minuciosa dos resumos. De acordo com Ferreira (2002), é possível identificar nos resumos, assim como no conjunto deles, a presença de enunciados e vozes que refletem aspectos significativos do debate em uma área de conhecimento e período específicos. No entanto, o que é apresentado não deve ser visto como absoluto, mas como uma representação das interpretações e influências deixadas pelo autor.

Assim, foi organizada a tabela para a **segunda etapa** do EC: **Bibliografia Sistematizada** com as dez publicações compondo as produções selecionadas para o EC, envolvendo a temática de nossa pesquisa, as quais foram publicadas entre os anos de 2018 a 2023, conforme exposto no Quadro 7:

Quadro 7 - Síntese de produções selecionadas para o Estado do Conhecimento (EC)

Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
1	UMPIERRE , Eliane Ferreira	Educação Física no Ensino Médio: enfoque crítico- emancipatório no planejamento do ensino dos esportes/atletismo Ijuí/RS -2020	2020	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul - Ijuí/RS
2	KUHN, Simone Santos	A reforma do Ensino Médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do rio grande do sul e para a educação física nesse contexto: um estudo de caso	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS
3	SOUZA, Weder Camillo de	O Novo Ensino Médio e a educação física nas escolas públicas do Mato Grosso: Itinerários Formativos e o protagonismo juvenil	2021	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – MT
4	MENCHIK, Larissa Brittes	Metodologia de Projetos no Ensino Médio: compreensões e concepções no livro didático para a Educação Física	2022	Universidade São Judas Tadeu - São Paulo/SP
5	PEREIRA, Luis Eduardo	Níveis de atividade física, comportamento sedentário, composição corporal e saúde mental de alunos do Ensino Médio	2022	Universidade do Vale do Sapucaí - Pouso Alegre – MG
6	GEHRKE, Patricia	Educação Física escolar e práticas corporais de aventura na natureza: uma proposta para o Ensino Médio no litoral norte do Rio Grande do Sul	2023	Universidade Regional do noroeste do estado do Rio Grande do Sul – RS
7	NOVAIS, Monica Vieira	O ensino da Educação Física através das eletivas: possibilidades pedagógicas no currículo das escolas de Ensino Médio em tempo integral do Ceará	2023	Universidade Federal Do Vale Do São Francisco - Petrolina/CE
8	MACHADO , Perla Cristina Frangioti	Desenvolvimento de Itinerário Formativo Relacionado com a Educação Física Escolar: desafios e perspectivas no Novo Ensino Médio	2023	Universidade Federal De São Carlos - São Carlos/SP
9	PEREIRA, João Marcos Saturnino	O Novo Ensino Médio e a área de Educação Física escolar: implicações na (de) formação da classe trabalhadora.	2023	Universidade Estadual do Ceará - Limoeiro do Norte/CE
10	RODRIGUE S, Renato Ribeiro	Educação do Corpo, Práticas Corporais e o Movimento Reformador do Novo Ensino Médio Brasileiro	2023	Universidade Federal de Goiás – Goiânia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Concluída a segunda etapa **Bibliografia Sistematizada**, considerando N°, Autor, Título, Nível, Objetivos, Metodologia e Resultados das publicações selecionadas, passou-se para **terceira etapa do (EC)**. “O principal objetivo desta etapa é realizar o que podemos chamar de “agrupamento” das publicações por temáticas, ou seja, com os trabalhos selecionados deve ser realizado o reagrupamento das produções segundo blocos temáticos” Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 69). Podemos observar as categorias de análise para o EC no gráfico 2.

Figura 6 - Categorias de análise para o Estado do Conhecimento



Fonte: Pesquisadora (2024).

Embora as produções continuem presentes no processo deste estudo de modo recursivo, “esta etapa permite a seleção por categorias de análise” (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021). Deste modo, realizou-se a reorganização das dez produções em três categorias, a saber: “Políticas Públicas para Educação Física no NEM”, “Curriculo para Educação Física no NEM” e “Práticas Pedagógicas Inovadoras em Educação Física no NEM”.

Assim, seguiu-se para a **quarta etapa** denominada **Bibliografia Propositiva** do EC. Para Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 72), “buscamos ir além do conhecimento estabelecido sobre a temática pesquisada”. Portanto, buscou-se uma análise mais aprofundada em cada uma das publicações organizadas na etapa da Bibliografia Sistematizada. “Na Bibliografia Propositiva, buscamos os resultados das pesquisas e as possíveis propostas presentes nas publicações” (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p. 72).

O grupamento das publicações para a categoria de análise: “Políticas Públicas para Educação Física no NEM” pode ser observado no Quadro 8.

Quadro 8 - Categoria “Políticas Públicas para Educação Física no NEM”

Nº	Autor e Ano	Título Do Trabalho - Nível	Instituição	Palavras-Chave
2	Simone Santos Kuhn, 2021	A reforma do Ensino Médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e para a educação física nesse contexto: um estudo de caso - Mestrado em ciências do movimento humano	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS	Educação Física Escolar; Reforma do Ensino Médio; Ensino Médio em Tempo Integral; Novo Ensino Médio
9	João Marcos Saturnino Pereira, 2023	O Novo Ensino Médio e a área de Educação Física escolar: implicações na (de) formação da classe trabalhadora - Mestrado em educação	Universidade Estadual do Ceará - Limoeiro do Norte/SE	Novo Ensino Médio; Crise Estrutural do Capital; Área de Educação Física.
10	Renato Ribeiro Rodrigues, 2023	Educação do Corpo, Práticas Corporais e o Movimento Reformador do Novo Ensino Médio Brasileiro - Doutorado em Educação	Universidade Federal de Goiás - Goiânia	Educação do corpo. Práticas corporais; Educação Física escolar; Reforma do Ensino Médio; Novo Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A publicação nº 2 com o título: A reforma do ensino médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e para a educação física nesse contexto: um estudo de caso. De autoria de Simone Santos Kuhn (2021), foi defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre.

Teve como objetivo geral: compreender as implicações do processo de implementação da reforma do Ensino Médio nas escolas-piloto do Rio Grande do Sul e qual o lugar da Educação Física (EFI). Como metodologia, envolveu um estudo de caso etnográfico para examinar as implicações da reforma do Ensino Médio (EM) em duas escolas de Porto Alegre, pertencentes à rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (REERS). Utilizou-se análise de documentos, observação participante, diários de campo, entrevistas semiestruturadas e questionários.

A pesquisa se concentra em duas políticas específicas: a ampliação da carga horária anual do EM de 800 para 1400 horas e a flexibilização curricular. As análises e interpretações, fundamentadas em teorias críticas da sociedade, revelam que as mudanças curriculares propostas pela reforma do EM são influenciadas por interesses privatistas os quais visam negar o direito à Educação Básica e à formação integral dos estudantes das escolas públicas,

princípios consagrados na Constituição Federal de 1988, na LDB/1996, nas DCNEM/2012 e no PNE/2014-2024.

Além disso, apesar de aparentarem atender aos anseios e à participação de docentes e estudantes, os objetivos subjacentes das forças que influenciam a reforma do EM estão voltados não para o sucesso, mas para o fracasso do Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras.

A publicação nº 9 com o título: O Novo Ensino Médio e a área de Educação Física escolar: implicações na (de) formação da classe trabalhadora. De autoria de João Marcos Saturnino Pereira (2023), foi defendida na Universidade Estadual do Ceará. Teve por objetivo analisar as possíveis implicações do novo Ensino Médio, instituído por meio da Lei nº. 13.415/2017, da BNCC do Ensino Médio e da Resolução nº. 3/2018, na área de Educação Física escolar para a formação da classe trabalhadora, no contexto da crise estrutural do capital. Utilizou-se como metodologia pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada nos pressupostos onto-metodológicos de Karl Marx e György Lukács.

A análise das novas determinações do Ensino Médio revela que a Educação Física, juntamente com Arte, Sociologia e Filosofia, perdeu sua obrigatoriedade, sendo oferecida apenas como estudos e práticas. Essa política educacional, alinhada às necessidades do mercado de trabalho no contexto da crise do capital, proporciona uma formação escolar flexível, fragmentada e ajustada aos valores de emancipação política para a classe trabalhadora. Em contrapartida, o estudo defende a necessidade de uma resistência ativa dentro da educação, propondo uma práxis pedagógica revolucionária na Educação Física, com atividades educativas emancipadoras que contribuam para a superação do capitalismo e a construção de uma sociedade comunista.

A publicação nº 10, uma tese com o título: Educação do Corpo, Práticas Corporais e o Movimento Reformador do Novo Ensino Médio Brasileiro, tendo como autor, Renato Ribeiro Rodrigues (2023), foi defendida na Universidade Federal de Goiás. O objetivo geral foi analisar quais os sentidos e significados que o Novo Ensino Médio legitima para as práticas corporais na educação formal da escola pública brasileira de formação em nível médio. A pesquisa adotou como metodologia pesquisa documental, exploratória e crítica-dialética, centrada nas reformas educacionais recentes, especificamente no período de 2016 a 2018, com análise do Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio. Os resultados revelam uma vinculação direta entre as práticas corporais da Educação Física escolar e os conteúdos e formas de educação do corpo definidos pelo modo de produção capitalista. Esse alinhamento conforma os estudantes a uma condição futura de força produtiva compatível com as necessidades da sociedade capitalista.

Conclui-se que é necessário construir um novo modelo de Ensino Médio que transcendia essas limitações impostas pelo sistema capitalista.

Para segunda categoria de análise “Currículo para Educação Física no NEM” agrupou-se 3 publicações, conforme Quadro 9:

Quadro 9 -Categoria “Currículo para Educação Física no NEM”

Nº	Autor e ano	Título do trabalho – Nível	Instituição	Palavras-chave
3	Weder Camillo de Souza, 2021	O Novo Ensino Médio e a Educação Física nas escolas públicas do Mato Grosso: Itinerários Formativos e o protagonismo juvenil - Mestrado em Educação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - MT	Ensino Médio; Educação Física; Itinerários Formativos; Protagonismo Juvenil
4	Larissa Brittes Menchik, 2022	Metodologia de Projetos no Ensino Médio: compreensões e concepções no livro didático para a Educação Física - Mestrado em Educação Física	Universidade São Judas Tadeu - São Paulo/SP	Metodologia de Projetos; Educação Física Escolar; Plano Nacional do Livro Didático; Projetos Integradores; Novo Ensino Médio
7	Monica Vieira Novais, 2023	O ensino da Educação Física através das eletivas: possibilidades pedagógicas no currículo das escolas de ensino médio em tempo integral do Ceará - Mestrado em Educação Física	Universidade Federal Do Vale Do São Francisco - Petrolina/Ceará	Educação Física; Currículo; Eletivas; Práticas Pedagógicas
8	Perla Cristina Frangioti Machado, 2023	Desenvolvimento de Itinerário Formativo Relacionado com a Educação Física Escolar: desafios e perspectivas no Novo Ensino Médio - Mestrado Profissional em Educação Física	Universidade Federal De São Carlos - São Carlos/SP	Educação física escolar; novo ensino médio; itinerários formativos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A publicação nº 3 com o título: O Novo Ensino Médio e a Educação Física nas escolas públicas do Mato Grosso: Itinerários Formativos e o protagonismo juvenil, tendo como autor: Weder Camillo de Souza (2021), foi defendida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Teve como objetivo: analisar as discussões sobre BNCC no Ensino

Médio na perspectiva da Educação Física enquanto componente curricular com potencialidade para contribuir com o protagonismo juvenil.

A metodologia utilizada neste estudo consistiu em uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, descritiva e documental. Como resultado, observou-se que a investigação sobre a Educação Física no Ensino Médio de Mato Grosso analisou os Itinerários Formativos (IF) e as mudanças introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 e a BNCC. A construção do novo currículo, em diálogo com o SINTEP e os Conselhos de Educação, resultou em um documento base para a área das linguagens, incorporado ao PPP das escolas e já implementado em algumas instituições. O estudo destacou a importância da flexibilização curricular, permitindo que os alunos escolham áreas de aprofundamento, e reforçou a conexão da Educação Física com as ciências sociais, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas educativas atuais.

A publicação nº 4 com o título: “Metodologia de projetos no ensino médio: compreensões e concepções no livro didático para a Educação Física”, de autoria de: Larissa Brittes Menchik (2022), foi realizada na Universidade São Judas Tadeu - São Paulo. Como objetivo da pesquisa buscou responder a dois problemas: Qual a concepção metodológica de projetos que é apresentada nos livros didáticos de Projetos Integradores do novo ensino médio? Como ocorre a integração do componente curricular da educação física escolar dentro das propostas de projetos dos livros didáticos de Projetos Integradores no novo ensino médio? Para encontrar as respostas às perguntas a autora realizou um estudo de análise de obras de Projetos integradores, identificando suas características e concepções defendidas.

Quanto à metodologia, utilizou-se pesquisa qualitativa de caráter documental, descritiva por meio de análise de conteúdo e temática. Os resultados apontam para a importância da constituição de materiais didáticos que envolvam a Educação Física e a possibilidade de ampliação dos espaços de atuação do componente. Destaca a relevância da metodologia de projetos como recurso metodológico ao professor, porém com atenção a temas geradores, perguntas e produtos já definidos, os quais não garantem espaço de construção de diálogo coletivo sobre as temáticas. Aponta também a falta de autores das obras de áreas específicas, o engessamento do edital de convocação. Em relação a metodologia de projetos, constatou pouca exploração da integralidade da Educação Física nas propostas de projetos dentro dos materiais didáticos.

A publicação Nº 7 de autoria de Monica Vieira Novais (2023), defendida na Universidade Federal Do Vale Do São Francisco - Petrolina/Ceará, com o título: O ensino da

Educação Física através das eletivas: possibilidades pedagógicas no currículo das escolas de ensino médio em tempo integral do Ceará. Esta pesquisa, tem como objetivo principal analisar a dinâmica curricular da Educação Física na Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC/CE), considerando as possibilidades e os limites decorrentes das propostas desenvolvidas nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs) e das disciplinas eletivas

Como metodologia, adotou-se abordagem qualitativa de tipo descritiva, utilizando a Análise de Conteúdo conforme Bardin (2009). O estudo foi dividido em duas etapas: 1 Levantamento dos dados sobre a elaboração do currículo diversificado das eletivas, utilizando Catálogos das Eletivas disponíveis no site da SEDUC/CE e entrevistas com os responsáveis pela sua elaboração. 2 Análise das percepções dos professores de Educação Física que desenvolveram as eletivas, focando nas escolas acompanhadas pelas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE 19 e CREDE 20), situadas na região do Cariri, Ceará. Para a coleta de dados, utilizou-se entrevistas semiestruturadas realizadas virtualmente via Google Meet.

Os resultados indicam que a elaboração dos currículos diversificados para Educação Física no Ensino Médio de Mato Grosso envolve a colaboração direta dos professores, enquanto a equipe técnica da SEDUC/CE faz a curadoria e ajustes das propostas. Observou-se que, embora muitos elaboradores estejam fora da área de Educação Física, suas visões alinhadas às diretrizes da secretaria resultam em políticas coesas, mas menos críticas. Os professores veem os currículos como norteadores, notando poucas mudanças nas práticas pedagógicas, mas percepções positivas sobre o desenvolvimento das eletivas, destacando a participação dos alunos e metodologias dinâmicas. No entanto, enfrentam desafios como infraestrutura precária, falta de materiais e condições de trabalho desfavoráveis, necessitando de maiores esforços da SEDUC/CE e do Governo para aprimorar essa política.

A publicação nº 8 de autoria de Perla Cristina Frangiotti Machado (2023), realizada na Universidade Federal de São Carlos – SP, com o título: Desenvolvimento de itinerário formativo relacionado com a educação física escolar: desafios e perspectivas no novo ensino médio. O estudo teve como objetivo: Analisar os processos de ensino na Educação Física desenvolvidos nas aulas de atuação da professora-pesquisadora no Novo Ensino Médio, inseridas nos itinerários formativos da Área das Linguagens e Suas tecnologias.

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e incluiu uma intervenção pedagógica no primeiro semestre de 2022 com estudantes do segundo ano do Novo Ensino Médio em um Instituto Federal, focando em jornalismo e inclusão nos esportes. Dados foram coletados por

meio de diários de aula da professora-pesquisadora e analisados em três categorias: Engajamento e Impressões da Docente, abordando as angústias e incertezas durante as aulas; Estruturação e Desenvolvimento do IF com o uso e adaptação do MAPPA; e Aspectos Positivos e Negativos do Novo Ensino Médio e do IF, refletindo sobre as experiências na rede pública de São Paulo. Como resultado, o estudo apontou mais pontos negativos do que positivos, desde problemas estruturais até socioeducacionais. Em especial no estado de São Paulo, onde o Novo Ensino Médio foi implantado antes do prazo final definido pelo MEC, gerando muitas dúvidas e inseguranças nos estudantes e professores, especialmente em relação aos IF.

Para terceira categoria de análise, “Práticas Pedagógicas inovadoras em Educação Física no NEM”, agrupou-se 2 dissertações conforme Quadro 10:

Quadro 10 - Categoria “Práticas Pedagógicas inovadoras em Educação Física no NEM”

Nº	Autor	Título Do Trabalho – Nível	Instituição e Ano	Palavras-Chave
1	Eliane Ferreira Umpierre	Educação Física no Ensino Médio: enfoque crítico-emancipatório no planejamento do ensino dos esportes/atletismo Ijuí/RS - 2020 - Mestrado Profissional em Educação	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul - Ijuí/RS, 2020	Ensino Médio; Educação Física Crítico-Emancipatória; Planejamento
5	Luis Eduardo Pereira	Níveis de atividade física, comportamento sedentário, composição corporal e saúde mental de alunos do Ensino Médio - Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade	Universidade do Vale do Sapucaí - Pouso Alegre/MG, 2022	Atividade Física; Inatividade Física; Comportamento sedentário; Saúde Mental; Educação Física Escolar
6	Patricia Gehrke	Educação Física escolar e práticas corporais de aventura na natureza: uma proposta para o Ensino Médio no litoral norte do Rio Grande do Sul - Mestrado Profissional em Educação	Universidade Regional do noroeste do estado do Rio Grande do Sul – RS, 2023	Educação Física Escolar; Ensino Médio; Práticas corporais de Aventura na Natureza; Cultura Corporal de Movimento; Planejamento

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A publicação nº 1, com o título: "Educação Física no ensino médio: enfoque crítico-emancipatório no planejamento do ensino dos esportes/atletismo Ijuí – RS, 2020", tem como

autora Eliane Ferreira Umpierre (2020), realizada na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - RS.

Umpierre (2020) destaca que a abordagem crítico-emancipatória da Educação Física nos permite examinar sua especificidade no contexto escolar no que diz respeito à cultura corporal de movimento. Isso implica, do ponto de vista pedagógico, uma ampliação da compreensão sobre os significados do movimento humano, bem como a identificação das ferramentas para fomentar a ética, a autonomia e a consciência crítica no planejamento e na organização dessa disciplina.

O objetivo principal do estudo foi despertar o interesse dos estudantes por essa atividade esportiva, promovendo desafios e incentivando a superação de práticas tradicionais. Além disso, buscou compreender os fundamentos a partir da perspectiva crítico-emancipatória.

Como metodologia, o trabalho constituiu-se em uma pesquisa-ação por meio de uma Unidade Didática para o ensino da Educação Física no Ensino Médio com ênfase no Atletismo.

A autora conclui que a escolha dessa abordagem pedagógica inovadora se justifica pela necessidade de tornar a Educação Física no Ensino Médio mais atraente e motivadora, envolvendo os estudantes em atividades significativas. Enfatiza também a importância do professor como mediador na construção do conhecimento.

A publicação nº 5, uma dissertação de Luis Eduardo Pereira (2022), defendida na Universidade do Vale do Sapucaí/MG, tem como título: "Níveis de atividade física, comportamento sedentário, composição corporal e saúde mental de alunos do Ensino Médio".

O objetivo deste estudo foi avaliar os níveis de atividade física, comportamento sedentário e saúde mental entre estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede privada da cidade de Itajubá/MG.

Utilizou-se como metodologia revisão e estudo, com adolescentes de ambos os gêneros, utilizando os questionários IPAQ e DASS-21, além da avaliação de bioimpedância INBODY 270, para analisar os níveis de atividade física, saúde mental e composição corporal.

Os resultados mostraram níveis insuficientes de atividade física, hábitos sedentários elevados e dados preocupantes na escala de saúde mental. Assim, a Educação Física escolar vai além de lazer e ludicidade, assumindo um papel crucial no processo de saúde dentro da escola.

A publicação nº 6, uma dissertação, com o título: "Educação Física escolar e práticas corporais de aventura na natureza: uma proposta para o ensino médio no litoral norte do Rio Grande do Sul", defendida no ano de 2023 por Patricia Gehrke, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - RS.

O objetivo deste estudo foi investigar os limites e potencialidades de implementação de uma Unidade Didática de Práticas Corporais de Aventura na Natureza, enquanto possibilidade de ampliação da cultura corporal de movimento de estudantes matriculados no primeiro ano do Ensino Médio de uma escola do litoral norte do Estado do Rio Grande do Sul.

Como metodologia, utilizou-se pesquisa qualitativa fundamentada no referencial teórico da pesquisa-ação, realizada com 24 alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública no litoral norte do Estado do Rio Grande do Sul, matriculados em 2022. Os instrumentos de coleta de dados incluíram o Diário de Campo, registros iconográficos e vídeos/fotos.

Os resultados do relatório sobre a aplicação das atividades da Unidade Didática (UD) demonstraram um elevado nível de engajamento e encantamento dos alunos; aspecto crucial para o aumento da consciência ambiental e para a promoção da inovação pedagógica. As práticas corporais de aventura na natureza desempenharam um papel fundamental ao permitir que os alunos enfrentassem seus próprios limites, superassem barreiras e conquistassem novos desafios, agregando assim novos conhecimentos. A pesquisa enfatiza que a escola é o ambiente ideal para enfrentar tais desafios e promover a aprendizagem em todas as suas dimensões: conceitual, procedural e atitudinal.

A etapa da Bibliografia Propositiva tem como objetivo, conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 75), “[...] ir além do que está posto, refletir, a partir de pesquisas realizadas por pesquisadores de determinada área ou temática, sobre como essas pesquisas te auxiliam a pensar em soluções ou questões para avançar o conhecimento corrente”.

Neste sentido, para a categoria: “Políticas Públicas para Educação Física no NEM”, com base nas publicações 2, 9 e 10, destacam-se os seguintes achados:

Achados: As análises revelam que as mudanças curriculares do Ensino Médio, influenciadas por interesses privatistas, negam o direito à Educação Básica e à formação integral, conforme a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996, as DCNEM/2012 e o PNE/2014-2024. Apesar de aparentar atender aos anseios de docentes e estudantes, a reforma visa ao fracasso do Ensino Médio nas escolas públicas. Disciplinas como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia perderam sua obrigatoriedade, refletindo uma formação escolar flexível e fragmentada alinhada ao mercado de trabalho capitalista.

Proposições do estudo: Defende-se uma resistência ativa na educação, propondo uma práxis pedagógica revolucionária na Educação Física, visando superar o capitalismo e construir uma sociedade comunista que transcenda as limitações impostas pelo sistema atual.

Proposições emergentes: Elaboração de uma abordagem crítica e transformadora na Educação Física, com um currículo e políticas públicas favoráveis à promoção de uma formação integral e emancipatória, resistindo às tendências neoliberais e privatistas no contexto educacional brasileiro.

Já conforme a categoria de análise: “Currículo para Educação Física no NEM”, composta pelas publicações 4, 6 e 7, revela-se:

Achados: As mudanças promovidas por meio da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC evidenciam seus impactos na estrutura curricular e práticas pedagógicas. O novo currículo, elaborado para o ensino da Educação Física no Ensino Médio em escolas do Mato Grosso, em colaboração com o SINTEP e os Conselhos de Educação, foi integrado aos PPPs escolares e já implementado em algumas instituições, destacando a flexibilização curricular para personalização do aprendizado. Houve um reforço na integração da Educação Física com as ciências sociais, promovendo práticas inovadoras alinhadas às demandas educativas. O estudo apontou desafios como a necessidade de materiais didáticos inclusivos e a metodologia de projetos como recurso valioso, porém sujeito à rigidez. A colaboração na elaboração de currículos diversificados envolveu professores, mas enfrentou críticas pela falta de especialização de alguns colaboradores. Os currículos foram bem recebidos como guias, mas houve poucas mudanças nas práticas pedagógicas. Desafios estruturais, como infraestrutura precária e falta de recursos, foram identificados, revelando mais aspectos negativos que positivos, especialmente em contextos como São Paulo, onde a implementação precoce do Novo Ensino Médio gerou incertezas significativas entre estudantes e professores.

Proposições do estudo: A flexibilização curricular para personalização do aprendizado e a integração com as ciências sociais resultam em práticas inovadoras. O novo currículo encontrou desafios como a necessidade de materiais didáticos inclusivos e a rigidez na metodologia de projetos. A elaboração de currículos diversificados envolveu professores, mas enfrentou críticas pela falta de especialização. Problemas estruturais como infraestrutura precária e falta de recursos evidenciam a implementação precoce do NEM, são aspectos negativos.

Proposições emergentes: Desenvolver programas de formação continuada para professores, atualizar metodologias e promover a integração interdisciplinar. Criar e adaptar materiais didáticos inclusivos, incentivar pesquisas locais para soluções contextualizadas e investir na infraestrutura escolar com espaços físicos, equipamentos esportivos e recursos tecnológicos adequados. Fomentar o engajamento da comunidade escolar, a participação dos

estudantes, implementar avaliações contínuas nos currículos de Educação Física e estabelecer mecanismos robustos de monitoramento e avaliação das políticas educacionais.

Para a categoria de análise: “Práticas Pedagógicas Inovadoras em Educação Física no NEM”, envolvendo as publicações 2 e 5, observa-se:

Achados: Abordagem Pedagógica Inovadora: Justifica-se pela necessidade de tornar a Educação Física mais atraente e motivadora para os estudantes do Ensino Médio; Foco em atividades que envolvam os estudantes de forma significativa, aumentando o engajamento; Destaca a importância do professor como mediador na construção do conhecimento, facilitando o aprendizado através de práticas inovadoras; As práticas corporais de aventura na natureza promoveram a inovação pedagógica, permitindo que os alunos enfrentassem seus próprios limites e superassem barreiras; A escola é vista como o ambiente ideal para enfrentar desafios e promover a aprendizagem para uma formação mais ampla e integrada.

Proposições do estudo: Reconhecer o professor como mediador na construção do conhecimento. A Educação Física escolar deve ir além do lazer e da ludicidade, assumindo seu papel na promoção da saúde. A escola é o ambiente ideal para desenvolver aprendizagem em todas as dimensões: conceitual, procedural e atitudinal.

Proposições emergentes: Criação e adoção de uma abordagem pedagógica inovadora na Educação Física para torná-la mais atraente e motivadora, focando em atividades significativas que aumentem o engajamento dos estudantes do NEM para uma formação mais ampla e integrada para que estes busquem a tradução de diferentes realidades.

A apropriação de epistemologias que envolvem diferentes realidades, são pontos essenciais a considerar, conforme as pesquisas apontaram. Neste sentido, a teoria da complexidade de Edgar Morin, que propõe religar saberes em situações complexas, oferece uma base sólida para o acesso a novos conhecimentos na Educação Física do NEM, mobilizando o pensar, sentir e agir no ambiente escolar. Morin (2011, p. 33) destaca a “inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes desunidos e as realidades cada vez mais multidisciplinares, transversais, globais e planetárias”.

Do mesmo modo, abordagens progressistas inspiradas em Paulo Freire podem ser inspiradoras na mobilização das práticas pedagógicas transformadoras em Educação Física, evidenciando como isso pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia, humanização e empoderamento dos estudantes do Ensino Médio, tornando-os mais críticos e reflexivos. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o pensamento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2021, p. 37).

5 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UM PANORAMA DO DEBATE ACADÊMICO

A concepção de que a Educação Física escolar deve mobilizar o desenvolvimento humano integral dos/as estudantes nos leva a uma reflexão crítica sobre as políticas que normatizam esse componente curricular no Ensino Médio. Esse olhar busca garantir que o currículo não restrinja as possibilidades pedagógicas dos/as professores, preserve a especificidade do componente, fomente o diálogo, acolha a diversidade e atenda às necessidades dos sujeitos sociais dentro desse processo formativo.

Conforme Silva (2005, p. 15), o currículo é um dos espaços centrais do conhecimento. “Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o que?” nunca está separada de um outra importante pergunta; “o que eles ou elas devem ser? ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Define-se então, para um determinado tipo de sociedade, qual tipo de ser humano pretende-se formar.

Como professora atuante no Ensino Médio, seguindo a linha de pensamento de Neira e Nunes (2008), posso me questionar: qual é a minha aposta no jogo do currículo? Qual é o meu papel nesse jogo? Em sintonia com os professores dessa etapa de ensino, o que podemos produzir no currículo como prática corporal? Entre as possíveis escolhas, uma delas é optar por um currículo que prioriza os significados e sentidos dominantes, as representações construídas pelos grupos hegemônicos sobre si mesmos e sobre os outros. Outra opção é um currículo que se abre à produção de significados e identidades plurais, que enunciam as diferenças.

As teorias do currículo nos instigam a refletir criticamente sobre identidade e subjetividade, elementos essenciais para compreender a relação indissociável entre debate acadêmico, práticas pedagógicas e as implicações das políticas públicas. Esse debate nos direciona para a análise do componente curricular de Educação Física, com ênfase na última etapa da educação básica, foco desta pesquisa, que tem sofrido sucessivos desmontes desde a reforma do “novo” Ensino Médio em 2017.

5.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA CULTURAL

Conforme Bracht (2019), a Educação Física escolar no Brasil passou por uma significativa transformação desde o final dos anos de 1970, marcada pela emergência de um movimento renovador que questionou as práticas tradicionais e propôs uma nova visão sobre o

papel desse componente. Este movimento deslocou o foco da simples instrução física para a valorização da cultura corporal de movimento, entendendo-a como um elemento central para a formação dos/as estudantes.

Essa perspectiva, ao ser gradualmente incorporada em diferentes políticas públicas e documentos oficiais, como os parâmetros e diretrizes curriculares, trouxe novos desafios e possibilidades para a prática pedagógica da Educação Física, exigindo dos/as professores uma abordagem que transcendia o aspecto biológico do corpo e promovia a apropriação crítica e cultural das práticas corporais (Bracht, 2019).

Para Bracht (2019), as ideias do movimento renovador influenciaram os cursos de formação e as práticas pedagógicas da Educação Física escolar. Embora essa perspectiva tenha sido incorporada nos debates e documentos oficiais, é essencial que as instituições de formação continuem a promover o debate acadêmico entre os professores, integrando criticidade no currículo e considerando as múltiplas identidades da sociedade, evitando a padronização imposta pelas políticas públicas.

Bracht (2019) faz referência às sistematizações e propostas surgidas a partir do final dos anos 1970 a 1990 como exemplos de possibilidades de ruptura com a chamada Educação Física tradicional, que era baseada em princípios como a aptidão física, o ensino exclusivo do esporte e de práticas corporais voltadas para a saúde. Essas novas abordagens buscaram desafiar e reconfigurar os objetivos e métodos tradicionais do componente curricular de Educação Física.

Segundo Daolio (2018), ao adotar o conceito de cultura, a Educação Física passou por uma transformação significativa em relação a duas décadas atrás, evidenciando a crescente influência das ciências humanas na área. Embora as ciências biológicas tenham predominado historicamente nas explicações sobre o corpo, as práticas corporais e o esporte, atualmente, essas disciplinas coexistem com campos como antropologia, sociologia, história e ciência política. A incorporação desses saberes nos currículos dos cursos de Educação Física e o aumento das publicações sobre aspectos culturais refletem o reconhecimento da importância dos conteúdos culturais na prática da área.

Ademais, foi somente a partir do final da década de 1970 que a hegemonia biológica na Educação Física começou a ser questionada, destacando-se a dimensão sociocultural da área. Antes disso, o corpo era visto apenas como estrutura física, o esporte como passatempo, e a Educação Física como um componente estritamente biológico, sem a influência das ciências humanas. Deste modo, Daolio (2018) enfatiza:

Tenho afirmado em outros trabalhos que “cultura” é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si, Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna do trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza (Daolio, 2018, p. 8).

Daolio (2018) ressalta que a adoção de referenciais das ciências humanas na Educação Física trouxe a discussão do conceito de “cultura” para a área, mas seu uso ainda é confuso, muitas vezes associado de forma equivocada a conhecimento formal, classe social ou bom gosto. Frequentemente empregado sem a devida contextualização, o termo acaba sendo utilizado de maneira superficial e inconsequente. O autor fundamenta essa análise na antropologia social, com referência a Marcel Mauss e Clifford Geertz.

Para Daolio (2018), a importância de dois conceitos de Marcel Mauss para a Educação Física: o “fato social total”, que integra as dimensões fisiológica, psicológica e sociológica do ser humano, e as “técnicas corporais”, que descrevem as formas tradicionais e específicas de utilização do corpo. Esses conceitos desafiam a visão tradicional da área, que muitas vezes privilegia apenas a dimensão biológica.

De acordo com Daolio (2018), Mauss sugere que todo gesto corporal pode ser visto como uma técnica por atender critérios de tradição e eficácia, embora não tenha abordado explicitamente a dimensão simbólica, possivelmente pela falta de estudos aprofundados na época. Ainda assim, sua análise é inovadora ao reconhecer implicitamente que o uso do corpo reflete os valores de um grupo social.

Daolio (2018) aponta que, embora a “eficácia simbólica” seja uma ideia presente na obra de Mauss, a Educação Física tradicional tem se concentrado na eficácia técnica dos movimentos, desconsiderando suas dimensões estéticas e simbólicas. Essa abordagem, ao focar na biomecânica e no rendimento, vê o corpo apenas como uma máquina biológica, deixando de lado sua função como expressão cultural.

Além da contribuição de Marcel Mauss, conforme Daolio (2018, p.11), a noção de cultura de Clifford Geertz é essencial para repensar a Educação Física, destacando o corpo como veículo de significados culturais e simbólicos. “Se em Mauss, a dimensão simbólica humana estava mais inferida do que explícita, em Geertz isso se constitui como estrutura do seu pensamento”. Influenciado pela semiótica de Charles Peirce, Geertz propõe a cultura como

uma teia de significados públicos e defende uma antropologia interpretativa, rompendo com concepções iluministas, evolucionistas e psicológicas do passado.

De acordo com Daolio (2018), Geertz critica as visões que veem a cultura como um simples reflexo do estágio evolutivo dos grupos humanos ou como a soma das mentes individuais. Para Geertz, a cultura é a condição essencial da vida humana, sendo tanto um processo contínuo e público de atribuição de significados quanto uma dinâmica local e específica que dá sentido às ações humanas.

Conforme Daolio (2018), Geertz critica a visão “estratigráfica” da cultura, que separa o ser humano em camadas como biológica, psicológica, social e cultural. Em vez disso, ele defende que a cultura emerge da mediação entre indivíduos, manipulando padrões de significados que fazem sentido dentro de contextos específicos.

Ainda segundo Daolio (2018), Geertz refuta a visão que considera a cultura como um complemento secundário ao desenvolvimento do cérebro humano, propondo uma concepção “sintética” onde todas as dimensões – biológica, cultural, social e psíquica – interagem no comportamento humano. Combinando as ideias de Mauss e Geertz, é possível expandir a perspectiva da Educação Física, reconhecendo o corpo não apenas como uma entidade física, mas como portador de significados simbólicos e culturais que devem ser valorizados na prática educativa.

A educação física, a partir da revisão do conceito de corpo e considerando a dimensão cultural simbólica defendida por Geertz, pode ampliar seus horizontes, abandonando a ideia de área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica, para vir a ser uma área que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Assim, a educação física pode, de fato, ser considerada a área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento (Daolio, 2018, p. 13).

Com base na revisão do conceito de corpo e na dimensão cultural simbólica defendida por Geertz, a Educação Física pode expandir seus horizontes, deixando de focar apenas no movimento, corpo físico ou esporte em sua dimensão técnica, para se tornar uma área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento, valorizando a expressividade, a arte e o significado. “Qualquer abordagem da Educação Física que negue esta dinâmica cultural inerente à condição humana, correrá o risco de se distanciar de seu objetivo último: o homem como fruto e agente de cultura. Correrá o risco de se desumanizar” (Daolio, 2001, p. 38).

O conceito de “cultura” é essencial para refletir sobre a Educação Física, mas seu uso superficial pode se tornar apenas uma adesão às tendências, sem profundidade teórica. Se não for estudado de forma aprofundada, o conceito pode limitar a compreensão da própria Educação

Física, especialmente quando alguns autores permanecem presos às definições do século XIX. Além disso, é importante notar que alguns estudiosos abordam o conceito de “cultura” por caminhos diferentes, como a antropologia filosófica ou a sociologia, e não exclusivamente pela antropologia social (Daolio, 2018).

Daolio (2018) reforça que a Antropologia Social oferece valiosas contribuições para o uso do conceito de cultura na Educação Física, visando renovar sua compreensão e intervenção. Ele destaca, como principal ponto, a dimensão simbólica das ações humanas, um aspecto amplamente estudado na Antropologia Social por Clifford Geertz, que se baseia nos pressupostos da semiótica (Daolio, 2018).

Conforme Daolio (2018), Geertz (1989) concebe a cultura como algo público, pois está intrinsecamente ligada a comportamentos e ações humanas em contextos específicos, carregados de significado. Ele propõe que a cultura não é uma entidade abstrata ou superorgânica, mas sim algo concreto, dinâmico e vivo. Dessa forma, a antropologia, em vez de buscar leis universais, torna-se uma ciência interpretativa em busca de significados.

Sendo assim, conforme Daolio (2018), Geertz enfatiza a importância da intersubjetividade na relação entre pesquisador e pesquisado, destacando que, na interpretação antropológica — denominada por ele como descrição densa — o pesquisador deve reconhecer sua própria subjetividade, assim como a do pesquisado. Ainda de acordo com Daolio (2018), Oliveira (1988) afirma que a obra de Geertz libertou a antropologia de um enfoque científico, afastando-se do racionalismo dos paradigmas da ordem e introduzindo a noção de (des)ordem na área.

Os paradigmas da ordem na antropologia, representados pelas escolas francesa de sociologia, britânica de antropologia e histórico-cultural dos Estados Unidos, buscavam controlar ou domesticar elementos como subjetividade, indivíduo e história. Essas correntes tentavam estabelecer uma “ciência natural da sociedade” com posturas que incluíam a busca pela objetividade, negação da subjetividade e uma visão estanque da história. No entanto, esse esforço para conferir um estatuto científico à antropologia acabou preso a um racionalismo e objetivismo científicos, característicos das ciências naturais (Daolio, 2018, p. 54).

Daolio (2018, p. 55) destaca que segundo Oliveira (1988), a antropologia interpretativa de Geertz rompe, na segunda metade do século XX, com os paradigmas da ordem ao introduzir a categoria da desordem no campo antropológico. Baseando-se no paradigma hermenêutico e no conceito de “fusão de horizontes” de Gadamer, Geertz propõe que, no ato da interpretação, o pesquisador deve exercer sua intersubjetividade, reconhecendo seus preconceitos e realizando

uma tradução cultural. Nesse paradigma, o tempo é interiorizado, não como algo estático ou evolutivo, mas como um contexto no qual o pesquisador se insere, assumindo sua condição histórica durante a interpretação.

Neste contexto, conforme (Daolio, 2018), Oliveira (1988, p. 21) argumenta que “[...] a interiorização do tempo não significa outra coisa que a admissão tácita pelo pesquisador hermeneuta de que a sua posição histórica jamais é anulada; ao contrário, ela é resgatada como condição de conhecimento”. Enquanto os paradigmas da ordem na antropologia buscavam controlar a subjetividade, o indivíduo e a história, na proposta de Clifford Geertz, esses elementos se transformam em intersubjetividade, individualidade e historicidade, compondo a desordem que caracteriza sua abordagem interpretativa.

A análise de Oliveira sobre a obra de Clifford Geertz aponta para a conexão entre o conceito de “cultura” e a Educação Física brasileira. Apesar de avanços nas últimas décadas, a área ainda parece influenciada por paradigmas científicas e positivistas, reflexo de uma base teórica limitada até os anos 1970. A ampliação recente da discussão científica gerou uma tendência à absolutização de discursos para legitimar a área, que historicamente foi marcada por uma intervenção acrítica e descompromissada, muitas vezes baseada no senso comum (Daolio, 2018, p. 56).

Para Daolio (2018, p. 56-57), o que une as diversas proposições de Educação Física nas últimas décadas é a busca por embasamento científico para entender a área. “Autores como Go Tani, João Batista Freire, o Coletivo de Autores, Elenor Kunz, Valter Bracht e Mauro Betti, entre outros, têm contribuído significativamente para esse campo. No entanto, apesar de todos abordarem o conceito de “cultura” na Educação Física - com diferentes ênfases - cada um adota pressupostos teóricos distintos e, consequentemente, apresenta proposições variadas.

Daolio (2018) analisa como Go Tani e seu grupo, João Batista Freire, Elenor Kunz, o Coletivo de Autores, bem como as produções mais recentes de Valter Bracht e de Mauro Betti, autores considerados clássicos da Educação Física, têm trabalhado com o conceito de “cultura” desde o início da década de 1980 até o final da década de 1990, conforme síntese apresentada no Quadro 11.

Quadro 11 - Autores de Educação Física e síntese sobre o conceito “Cultura” Daolio (2018)

AUTOR	SÍNTESE DO CONCEITO DE “CULTURA” POR JOCIMAR DAOLIO
Go Tani	A cultura é vista como uma dimensão subsequente ao aspecto biológico, associada ao desenvolvimento motor. Ela é tratada como uma produção do sistema nervoso, em linha com uma visão evolucionista do século XIX, onde a cultura é exterior ao ser humano, é resultado de sua evolução biológica. O indivíduo é primeiramente considerado em termos biológicos, com ênfase no desenvolvimento motor (Daolio, 2018, p. 57).
João Batista Freire	A cultura é ampliada para incluir aspectos cognitivos, destacando a riqueza da cultura infantil, repleta de jogos e brincadeiras. No entanto, esses elementos são vistos principalmente como facilitadores do desenvolvimento motor, e não como parte do patrimônio cultural humano. A cultura, para Freire, parece ser uma característica intrínseca, expressa de dentro para fora, e o ser humano é considerado primordialmente um ser psicológico (Daolio, 2018, p. 58).
Coletivo de Autores	A cultura é tratada como um conhecimento universal criado pelo ser humano, enfatizando a expressão corporal como linguagem. A abordagem crítico-superadora desloca o foco da Educação Física escolar do desenvolvimento individual para os elementos da cultura corporal, como jogos, ginástica, esporte e dança, vistos como patrimônio cultural. No entanto, essa visão considera a cultura como algo externo ao ser humano, enfatizando os aspectos materiais e sociais, mas sem avançar na dimensão simbólica. O ser humano é visto principalmente como um ser social, e a subjetividade individual é menos considerada (Daolio, 2018, p. 58-59).
Elenor Kunz	Kunz critica a expressão “cultura corporal”, preferindo o termo “cultura do movimento”. Ele enfatiza a importância da dimensão simbólica e da mediação simbólica da Educação Física, integrando as dimensões físicas, psicológicas e sociais em uma visão de ser humano como um ser cultural. Para Kunz, o ser humano é uma totalidade indissociável, dotado de individualidade e inserido em um contexto sociocultural dinâmico (Daolio, 2018, p. 59-60).
Valter Bracht	Bracht utiliza o termo “cultura corporal de movimento”, aprofundando a discussão sobre a cultura como um elemento essencial para a compreensão do ser humano. Ele critica a racionalidade científica e destaca a importância do equilíbrio entre a identidade pessoal e social, bem como a consideração da subjetividade. Para Bracht, a Educação Física deve contemplar tanto o saber fazer quanto o saber sobre esse saber fazer, vendo o ser humano como uma totalidade cultural e simbólica (Daolio, 2018, p. 59-60).
Mauro Betti	Betti inicialmente utiliza a expressão “cultura física”, mas posteriormente adota “cultura corporal de movimento”, alinhando-se a Bracht. Ele também critica a racionalidade científica e enfatiza a dimensão simbólica e a importância de ver o ser humano como um ser cultural dinâmico, inserido em um contexto sociocultural que é continuamente ressignificado. A Educação Física, para Betti, deve integrar as dimensões físicas, psicológicas e sociais, compreendendo o ser humano como uma totalidade cultural (Daolio, 2018, p. 59-60).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

No Quadro 11, Daolio (2018) destaca a semelhança entre os conceitos de “ser motor” (Tani), “psicológico” (Freire), “social” (Coletivo de Autores) e “cultural” (Kunz, Bracht, Betti) e a abordagem estratigráfica de Clifford Geertz. Este critica a fragmentação tradicional do

estudo humano em camadas biológica, psicológica, social e cultural, sugerindo que essa visão reduz a cultura a um subproduto do sistema nervoso e impõe uma divisão rígida entre as disciplinas científicas.

Daolio (2018) destaca que Clifford Geertz refuta a concepção estratigráfica do ser humano, propondo uma visão integrada dos fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais como partes de um sistema único. Geertz vê as diferentes expressões humanas como componentes de um todo indissociável. Da mesma forma, a Educação Física no Brasil evoluiu de uma visão biológica para uma compreensão mais ampla, incorporando aspectos psicológicos, sociais e culturais, especialmente nas obras de Kunz, Bracht e Betti.

Segundo Daolio (2018), o rompimento com o cientificismo na Educação Física ocorre com autores que consideram o ser humano e a cultura de forma mais simbólica e dinâmica. Ele utiliza o formato em espiral para demonstrar que as camadas motor, psicológica, social e cultural se interrelacionam, resultando em uma análise global e dinâmica, na qual o ser cultural abrange os outros aspectos do comportamento humano, conforme Figura 7.

Figura 7 - Inter Relação e comunicação da camada cultural com as camadas de aspecto motor, psicológico e social



Fonte: Daolio adaptada pela pesquisadora (2024).

Daolio (2018) evidencia que o ciclo iniciado por Go Tani, João Batista Freire e o Coletivo de Autores, e posteriormente renovado por Elenor Kunz, Valter Bracht e Mauro Betti, se completa com as contribuições da visão antropológica de Clifford Geertz. Geertz aprofunda a discussão sobre a dimensão simbólica do comportamento humano, entendendo a cultura como

um processo coletivo de significações. Essa visão amplia a Educação Física, que passa a ser vista como uma área que trata do ser humano em suas manifestações culturais relacionadas ao corpo, e não apenas do corpo e movimento.

Deste modo, adotar um conceito mais simbólico da cultura corporal de movimento permitirá à Educação Física valorizar a diversidade das manifestações corporais humanas e reconhecer as diferenças inerentes a elas. Isso implica assumir o princípio da alteridade como característica central da área, considerando o outro em suas diferenças e a intersubjetividade presente nas mediações próprias da Educação Física (Daolio, 2018).

Nesta perspectiva, Daolio (2018) salienta que o discurso da diferença deve guiar as práticas na Educação Física, mas alerta que isso deve ser feito com profundidade, evitando relativismos vazios. Ele defende que a perspectiva antropológica da cultura na Educação Física rompe com o cientificismo tradicional e mecanicista, liberando conceitos como subjetividade, individualidade e historicidade para uma abordagem mais dinâmica e intersubjetiva.

Neste sentido, Daolio (2018) propõe uma “educação física da desordem” que valoriza a relação intersubjetiva entre os envolvidos, reconhecendo o outro como um indivíduo socializado que compartilha o mesmo tempo histórico. Essa abordagem assume que a teoria científica é uma construção parcial e dinâmica da realidade e que, embora útil, não é onipotente. A “educação física da desordem” rejeita tanto uma cientificidade desumana quanto um humanismo não científico, reafirmando a intersubjetividade nas relações da área.

Assim, Daolio (2018) defende que a “educação física da desordem” não se limita ao estudo do movimento humano ou à intervenção sobre o ser humano como uma entidade orgânica, cognitiva ou emocional. Em vez disso, adota uma postura crítica e flexível, reconhecendo as diferenças pessoais e culturais sem impor um modelo único.

Observa-se que a abordagem cultural rejeita a ideia de uma neutralidade científica, dando prioridade à intersubjetividade e respeitando a diversidade simbólica presente na dinâmica cultural ao interagir com as manifestações corporais humanas.

5.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Segundo Bracht (2019), a Educação Física escolar brasileira foi influenciada pela medicina, pela área militar e pela Pedagogia. No entanto, com a “onda cientificista” das décadas de 70 e 80, houve um distanciamento do campo pedagógico, visando a autonomia das Ciências do Esporte, o que levou à concepção de que a questão pedagógica seria apenas uma “subárea”

de um campo mais amplo, ou até que a Educação Física fosse mais do que sua dimensão pedagógica.

Com a “onda scientificista” das décadas de 70 e 80 (Ciências do Esporte), ocorreu um certo distanciamento do campo pedagógico (em busca de uma autonomia das Ciências do Esporte que carregou a reboque a Educação Física)⁶ em favor da ideia da constituição de um campo acadêmico próprio que levou ao entendimento de que a questão educacional ou pedagógica se constituía em apenas uma “subárea” de uma área maior, ou mesmo, que a Educação Física era mais ampla que a sua dimensão pedagógica (Bracht, 2019, p. 34).

No nível do universo simbólico de acordo com Bracht (2019), no discurso legitimador da Educação Física escolar, elaborado previamente por especialistas, permite refletir sua problemática e a articulação de diferentes manifestações ao seu entorno, e assim, de modo colaborativa construir um universo simbólico para legitimar a Educação Física escolar, ligado à realidade social hodierna⁷ e seus desafios para essa prática. Nessa atuação, é imprescindível a consciência de que esse meio, representa também uma luta por um significado verdadeiro, construído em um ambiente democrático, plural.

Bracht (2019) considera importante ressaltar a “identidade da Educação Física” em relação à sua prática e à sua legitimação, que resulta da formulação de um universo simbólico e da intrínseca problemática referente à sua relação com o universo simbólico que confere sua identidade em meio à liquefação que dificulta e torna a reconstrução dessa identidade infindável em um ambiente de disputa constantemente influenciado por movimentos societários.

Em relação à preocupação de justificar a presença da Educação Física na escola, embora seja possível por meio da elaboração de um plano teórico, de modo concreto, esse plano nem sempre se concretiza de forma coerente, pela diversidade de práticas pedagógicas e diferentes inserções nos projetos pedagógicos escolares, ou seja, no plano micro, a Educação Física pode ser encontrada com diferentes entendimentos (Bracht, 2019).

Para Bracht (2019), a Educação Física e a sua inclusão habitual nos sistemas nacionais de ensino são atribuídas à era moderna, fundamentadas em diversas razões, incluindo a noção de melhorar a capacidade corporal por meio do reconhecimento científico, especificamente anatômico e fisiológico do corpo. Essa abordagem visa garantir a integridade biológica e

⁶ As chamadas Ciências do Esporte foi apenas uma das formas como se expressou o “desejo” por cientificar a Educação Física. Outras tentativas foram a Ciência da Motricidade Humana e a Cinesiologia (Livro Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in) perfeito (Bracht, 1999a).

⁷ Termo presente em: Ambiental, complexidade e Educação Ambiental (RODRIGUES; NASCIMENTO, 2017, p. 153), Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2363/1483> Acesso em: 30 de out de 2023.

melhorar a capacidade de ação, representando uma intervenção racional nos corpos com o objetivo de torná-los mais aptos. O autor enfatiza a importância de seguir de perto o processo de construção e alteração do discurso legitimador, articulando-o com a análise dos desenvolvimentos do projeto moderno como um todo.

Enquanto reflexão a respeito da práxis pedagógica, Neira (2019) ressalta que é extremamente importante uma base conceitual que permita a leitura do mundo ao nosso redor na escolha do percurso mais adequado a percorrer com os/as estudantes. Os relatos de experiências culturalmente orientadas enfatizam a atenção dos/as professores com o ensino sistematizado na sociedade contemporânea. Diante da evolução do papel da escola, os/as professores comprometidos com a construção de relações menos desiguais buscam fundamentação em campos teóricos que oferecem diferentes opções para explicar o social.

Essa busca visa proporcionar uma educação mais inclusiva e adaptada aos desafios atuais, a exemplo das teorias pós-críticas⁸.

Geradas em meio aos movimentos que questionaram os desígnios culturais, políticos e econômicos da Modernidade, as teorias pós-críticas ampliam as análises realizadas pelas teorias críticas quando indagam as pretensões totalizantes das grandes narrativas, do sujeito autônomo e centrado do projeto moderno e os processos de dominação e poder baseados em relações sociais pautadas na divisão de classes (Neira, 2019, p. 29).

O surgimento das teorias pós-críticas emergem devido ao declínio dos elementos conceituais inerentes das teorias críticas para responder questões que abalam os sujeitos desde o século XX, pois os desígnios apontados pelas correntes marxistas da escola de Frankfurt e em parte da fenomenologia, são postos em xeque, “[...] a diferença, desigualdade, injustiça, sustentabilidade, inclusão, etc. podem ser mais bem compreendidas com o amparo do pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, multiculturalismo, estudos culturais, entre outros” (Neira, 2019, p. 30).

De acordo com Neira (2019, p. 31), a interação da Educação Física com os referenciais pós-modernos abre caminho para a criação de novas formas de experiência pedagógica. Isso implica descentralizar o papel do conhecimento acadêmico, conferindo validade aos saberes presentes no senso comum, na cultura popular ou em contextos culturais que estão fora do âmbito escolar. “O pós-estruturalismo pode ser entendido como continuidade e, ao mesmo tempo, transformação e superação do pensamento estruturalista”.

8 Termo presente na literatura anglo-saxônica desde meados dos anos 1990. Peter McLaren publicou Post-Modernism and pedagogy, onde o conceito post-critical é empregado.

Nessa concepção, “[...] a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas. É destacada a contingência e são questionadas noções como a transcendência e a universalidade” (Lopes, 2013, p. 13).

No contexto do pós-estruturalismo, a abordagem busca explicar a complexidade com que homens e mulheres interpretam e traduzem a realidade. O pós-estruturalismo busca desvendar a intrincada maneira com que os indivíduos interpretam e traduzem a realidade, considerando a linguagem como algo fluido e dinâmico, não mais ancorado na correspondência infalível entre um signo e seu significado. Neste contexto, a linguagem é concebida como um movimento contínuo, constantemente em fluxo, perpetuamente indefinida, postergada e imersa em complexas relações de poder (Williams, 2012).

Na perspectiva pós-colonial, conforme Neira (2019), destaca-se a análise das dinâmicas de poder entre nações, moldando a propagação de relatos que forjam a alteridade, retratando o outro como algo estranho ou exótico. Esta influência ressoa de maneira marcante em diversas esferas, desde materiais didáticos até a condução docente, permeando os significados atribuídos aos participantes das práticas corporais.

O pós-estruturalismo investiga os discursos sob a ótica tanto do dominante quanto do dominado, oferecendo uma lente crítica abrangente para compreender as complexas relações interculturais. “À perspectiva pós-colonial somam-se as análises pós-modernas e pós-estruturalistas para questionar as relações e teorias que colocam o sujeito imperial europeu na sua atual posição privilegiada” (Neira, 2019, p. 33).

A análise da contemporaneidade tem se enriquecido com a ascensão do multiculturalismo, um movimento que defende pelo reconhecimento e representação das culturas dos grupos minoritários nos países do Hemisfério Norte. Ao transferir a compreensão da diversidade para o domínio político, o multiculturalismo destaca a ausência de posição entre as culturas. “O multiculturalismo também pode ser tomado na sua perspectiva crítica. Nesta, não é apenas a diferença que resulta de relações de poder, mas a própria definição daquilo que se pode definir como humano” (Neira, 2019, p. 34).

Uma abordagem pedagógica fundamentada no multiculturalismo crítico vai além da mera promoção de tolerância e respeito, pois busca analisar as dinâmicas assimétricas e desiguais que geram a diversidade. Nessa perspectiva, a diferença não é simplesmente tolerada ou respeitada, mas sim continuamente questionada. Ainda quanto ao multiculturalismo crítico, segundo Neira (2019, p. 35) “corresponde aos marcadores sociais da diferença (raça, etnia,

classe, gênero, religião, deficiência etc.) como o resultado de lutas sociais no campo de significação. Os sujeitos produzem e reproduzem significados em um *ethos* geometricamente configurado pelo poder”.

Neira (2019) destaca que a abordagem da Educação Física inspirada pelo multiculturalismo crítico vai além da inclusão do estudo das manifestações dos grupos em desvantagem. Essa perspectiva também promove uma reflexão profunda sobre como os discursos pejorativos são produzidos e divulgados em relação a esses grupos e seus participantes, revelando como as diferenças são instituídas.

O questionamento da cultura corporal dominante, conforme apontado pelo autor, exige a realização de atividades que investiguem os mecanismos de regulação e elaboração dos significados, sendo os estudos culturais uma teoria pós-crítica que oferece ferramentas essenciais para compreender a complexidade da atualidade e inspiram professores/as ao confrontar diferentes formas de conceber práticas corporais, sem privilegiar uma fonte em detrimento da outra. Sendo assim, observa-se a importância da contextualização e criticidade em relação às atividades desenvolvidas na escola (Neira, 2019).

Nesse raciocínio, é primordial que os estudantes entendam que os discursos em circulação são fortemente influenciados por relações de poder. Nenhum brinquedo, dança, luta, esporte ou ginástica é essencialmente boa ou ruim, feminina ou masculina, adequado ou inadequado. Qualquer representação anunciada precisa ser interrogada e desnaturalizada (Neira, 2019, p. 37).

É possível inferir que as teorias pós-críticas desempenham um papel transformador no escopo de estudo quando comparadas às teorias críticas. A compreensão da gestualidade como um dos veículos pelos quais diferentes grupos culturais manifestam os significados vinculados às experiências vivenciadas implica não apenas na análise dos signos presentes em práticas como brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, mas também na compreensão dos significados a eles conferidos. Estes elementos emergem como componentes intrínsecos à concepção da cultura corporal. “Compreender a cultura corporal como um território de disputa implica planejar atividades de ensino que identifiquem a quem interessa a disseminação de uma determinada maneira de significar as práticas corporais e seus participantes” (Neira, 2019, p. 39).

Para tanto, é desejável que se planejem e desenvolvam situações didáticas que possibilitem aos estudantes conhecer ou reconhecer discursos e posicionamentos antagônicos, assim como fizeram Nascimento e Florentin (2017), Müller (2017), Santos Júnior (2017) e Santos (2017), ao discutirem as representações do corpo, respectivamente, no basquete, na ginástica, nas brincadeiras infantis e no caratê.

Aspectos distintos sobre a violência foram analisados por Lima e Miller (2017) durante a tematização do futsal; Quaresma (2017) problematizou a orientação sexual durante a tematização da dança; Borges (2017) abordou os discursos sobre gênero que atingem a luta olímpica; Souza (2017) interpelou o estigma de classe social na experiência pedagógica com o tênis; Neves (2017) focalizou o preconceito religioso durante o estudo do maracatu, e Colombero (2017) debateu as narrativas racistas que impregnam o samba (Neira, 2019, p. 39-40).

A atuação didática baseada na concepção de que a cultura corporal é um terreno contestado requer uma configuração específica do ambiente institucional. É fundamental que todos os participantes reconheçam o trabalho pedagógico como um conjunto de experiências permeadas pela incerteza dos resultados. Devem também considerar que as práticas corporais são, essencialmente, produções culturais originadas no campo de disputas da cultura mais ampla, carregando consigo os signos dos grupos sociais em que são concebidos e recriados. “Logo a leitura e interpretação dos significados atribuídos às forças que atuam na produção das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas constituem situações pedagógicas indissociáveis da vivência e elaboração corporal” (Neira, 2019, p. 40).

Ao refletir sobre a transformação do currículo da Educação Física cultural através de relatos de experiência, Neira (2019, p. 40) destaca a notável ruptura com as práticas pedagógicas ancoradas nas teorias críticas da educação e seu compromisso influenciado pelo projeto moderno como a emancipação, a conscientização, a superação ou libertação. “Percebo, na modificação substancial do objeto de estudo, os efeitos de uma opção teórico-metodológica inspirada no multiculturalismo crítico, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, pós-modernismo, e estudos culturais”.

Nessa perspectiva, os professores, em todos os documentos examinados, se concentraram além da produção da linguagem corporal, se envolveram também em discursos sobre as práticas corporais e seus representantes. Na perspectiva pós-crítica, a expressão “cultura corporal de movimento” é abandonada em favor de “cultura corporal”, concebida como o resultado dos embates em torno dos significados atribuídos às práticas corporais. Essa abordagem transcende a mera produção da linguagem corporal, englobando também os discursos que permeiam as atividades como brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginástica (Neira, 2019).

Conforme exposto por Neira (2019), a abordagem pós-crítica em relação à cultura corporal é oposta à prescrição de manuais técnicos ou sequências de atividades predeterminadas. O autor enfatiza a impossibilidade de simplesmente instruir alguém a adotar uma perspectiva pós-crítica, destacando a contradição nessa expectativa e ressaltando a improbabilidade de sua hegemonia na área. “O que constato, com base nas narrativas docentes,

é a existência de outra possibilidade pedagógica e curricular, apenas mais um modo de pensar e fazer a Educação Física”.

Em relação à organização e legitimação do saber das práticas corporais, conforme Silva e Velozo (2015), isso implica em reorganizações nos vínculos de pertencimento e identidade relacionados a essas práticas. Isso traz consigo novos desafios para a compreensão da cultura corporal do movimento na sociedade contemporânea, bem como para a produção de conhecimento no campo da Educação Física.

Nessa perspectiva, segundo Silva e Velozo (2015), a educação não pode mais ser concebida simplesmente como uma transmissão da tradição estabelecida, similar ao que ocorria em sociedades tradicionais; essa abordagem não é mais viável em uma sociedade complexa como a contemporânea, onde a diversidade cultural e as disputas ideológicas geram contradições significativas. Isso implica novos desafios para a educação, que agora precisa considerar a construção de um projeto que leve em conta as necessidades e realidades do futuro. Ainda mais quando:

Apesar de certas modalidades esportivas terem se tornado hegemônicas em nossa sociedade, como parece o caso do futebol, cada vez mais surgem novas práticas corporais que recrutam novos adeptos. Aquelas práticas que faziam sentido apenas para algum grupo específico de pessoas, agora são colocadas à disposição de todos numa espécie de hipermercado das práticas corporais (Silva e Velozo, 2015, p. 41).

Segundo Silva e Velozo (2015), práticas corporais como os esportes de aventura, antes restritas a grupos específicos, tornaram-se acessíveis a um público mais amplo, impulsionadas pela divulgação e transformação dessas atividades em commodities de consumo. Isso resultou em uma crescente adesão a diversas modalidades, com as pessoas buscando experiências intensas, sem vínculos fixos com nenhuma delas.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que os objetos de conhecimento do componente curricular Educação Física não podem ser percebidos de forma estática ou limitada. As transformações inerentes à contemporaneidade demandam uma constante revisão e adaptação dos paradigmas vigentes, em consonância com as demandas emergentes da sociedade (Silva e Velozo, 2015).

Após a reforma para o “novo” Ensino Médio, a Educação Física passou a se concentrar em competências e habilidades preestabelecidas, priorizando a instrumentalização técnica voltada ao mercado de trabalho em detrimento de uma abordagem crítica e inclusiva. As teorias pós-críticas sugerem uma reconfiguração dessa visão, propondo a Educação Física como um espaço de reflexão sobre identidades e significados, desafiando as concepções hegemônicas.

Assim, é fundamental que a Educação Física vá além da técnica, adotando uma postura crítica e atenta às transformações sociais e culturais contemporâneas.

5.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

No “novo” Ensino Médio, as práticas corporais devem ser integradas ao currículo para favorecer a construção da identidade juvenil, o pertencimento social e o desenvolvimento integral dos estudantes. Elas devem estimular a expressão autêntica do corpo, promover o protagonismo e a qualidade de vida, e ser abordadas de forma contextual, respeitando o contexto sociointeracional e evitando a fragmentação entre forma e função (Santa Catarina, 2021).

No entanto, a implementação da Educação Física no “novo” Ensino Médio, segundo Rufino et al. (2017), mesmo com a garantia legal de sua obrigatoriedade, aponta desafios como a dificuldade na elaboração de objetos de conhecimento e a organização curricular, que deve considerar os diversos contextos sociais do Brasil. Além disso, há uma continuidade das práticas pedagógicas do ensino fundamental, desconsiderando as especificidades do Ensino Médio, o que afeta a identidade da Educação Física nesse nível de ensino, impactando a própria identidade da Educação Física no Ensino Médio.

Com a reforma do Ensino Médio, a identidade da Educação Física pode ser desconfigurada por conflitos epistemológicos, que fragmentam ou minimizam os conhecimentos da cultura corporal, seja nos itinerários formativos (IF) ou na inclusão do componente na área das linguagens. Nesse contexto, “os documentos normativos podem implicar a recondução da Educação Física a um papel secundário frente ao seu propósito na formação das juventudes, o que é caracterizado como um movimento de retrocesso para uma formação integral” (Coletto da Silva, 2022, p. 93).

No contexto da Educação Física escolar no Brasil, o § 3º do Artigo 26 da LDB estabelece que a Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório, deve ser integrada à proposta pedagógica da escola, mas ressalta que sua prática será facultativa ao aluno, nas seguintes situações:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (Vetado); VI – que tenha prole. (Brasil, 2023, p. 22).

Essa diretriz levanta uma questão crítica sobre o papel da Educação Física na promoção de práticas corporais inclusivas. Embora sua obrigatoriedade seja um avanço, a possibilidade de isenção enfraquece sua função educativa, pois permite que os/as estudantes se excluam das atividades. Essa flexibilização, longe de promover inclusão, marginaliza aqueles/as que mais precisam da Educação Física para a formação humana integral, contrariando seu papel essencial na formação de sujeitos críticos e preparados para a vida em sociedade.

Rufino *et al.* (2017) afirmam que as legislações educacionais oscilam entre reconhecer a relevância da Educação Física e permitir a opção de dispensa das aulas, o que gera impacto direto na prática docente e afeta a abordagem pedagógica.

Diante dessas considerações, a reflexão sobre a legitimidade da Educação Física no Ensino Médio é essencial para consolidá-la como um componente curricular relevante. Nesse contexto, a análise crítica de documentos e legislações torna-se uma ferramenta fundamental para entender a situação atual e oferecer subsídios para superar os desafios enfrentados pela disciplina (Rufino *et al.*, 2017).

Milani e Darido (2017, p. 181) destacam que a falta de interesse e participação dos/as estudantes nas aulas de Educação Física no Ensino Médio é um desafio que exige ações específicas para transformar o panorama educacional. Estratégias eficazes no processo de ensino-aprendizagem podem estimular o engajamento, especialmente quando integradas ao projeto político da escola. Como afirmam, “um ensino contextualizado pode ser um diferencial, chamando a atenção do aluno para a descoberta do novo, ampliando seus conhecimentos e transformando-os em novos saberes”. No entanto, essa possibilidade é comprometida no “novo” Ensino Médio devido à redução da carga horária provocada pela reforma.

Quanto à diversificação da prática pedagógica do/a professor, a inclusão de diferentes objetos de conhecimento da cultura corporal de movimento — como danças, lutas, ginásticas, práticas corporais alternativas, esportes, capoeira, jogos, circo, entre outros — pode ser um estímulo essencial para aumentar o interesse e a participação dos/as estudantes. Essa abordagem diversificada, por sua vez, contribui para a ampliação do conhecimento dos alunos, conforme destacam Ferreira, Rufino e Darido (2017).

É fundamental que os objetos de conhecimento considerem a complexidade do Ensino Médio. Como afirmam Ferreira, Rufino e Darido (2017), os professores têm um papel essencial ao diagnosticar o perfil dos estudantes, identificar temas relevantes em seu cotidiano e

desenvolver estratégias pedagógicas que promovam um ensino contextualizado e uma aprendizagem significativa.

Percebe-se que a Educação Física no Ensino Médio deve ir além da simples atividade física; deve ser vista como um espaço de construção de identidades, relações sociais e competências críticas. Ao integrar práticas diversificadas, respeitando o contexto cultural e as realidades dos alunos, a Educação Física promove a inclusão, a autonomia e a reflexão sobre o corpo, contribuindo para uma educação mais holística e significativa.

6 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A Educação Básica no Brasil é um direito universal e uma base essencial para que as pessoas possam exercer sua cidadania. Durante esse processo, espera-se que os indivíduos aprendam a construir sua identidade em meio a diversas transformações em suas vidas, abrangendo aspectos biopsicossociais. Além disso, devem aprender a valorizar as diferenças, considerando as dimensões inseparáveis do educar e do cuidar, com início na educação infantil, e que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores (Brasil, 2013).

As políticas públicas em educação básica no Brasil, abrangem áreas como o currículo, a formação de professores, a infraestrutura escolar, o acesso à educação inclusiva e os materiais didáticos. Conforme previsto na Constituição da República Federativa do Brasil no artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será 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, 2016, p. 123).

6.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A Educação Básica brasileira é atribuída pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A União, Distrito Federal, Estados e Municípios, são responsáveis pela organização do ensino em seus sistemas, “[...] cabendo ainda, a União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas, e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º, 9º, 10º e 11º)”, (Brasil, 2013, p. 7).

Destaca-se ainda que a LDB atribui aos Estados e ao Distrito Federal a incumbência de oferecer o Ensino Fundamental e assegurar, com prioridade, o Ensino Médio. Já a Educação Infantil, com prioridade para o Ensino Fundamental, é de responsabilidade do Distrito Federal e dos Municípios. Apesar da autonomia concedida aos diferentes sistemas, o inciso IV do artigo 9º da LDB determina que a União deve, em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecer competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essas diretrizes servirão como guias para os currículos e os conteúdos mínimos, com o objetivo de garantir a formação básica comum (Brasil, 2013).

No Ensino Médio, a Lei nº 12.060/2009 alterou os incisos II do artigo 4º e VI do artigo 10 da LDB para garantir que a educação pública e gratuita esteja acessível a todos. O inciso VII

do artigo 10 também assegurou a oferta de Educação Escolar regular para jovens e adultos, adaptada às suas necessidades, incluindo os trabalhadores. A Constituição Federal, por meio do inciso I do artigo 208, reforçou a gratuidade e obrigatoriedade da Educação Básica para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, com implementação progressiva até 2016, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) e com suporte técnico e financeiro da União (Brasil, 2013).

Além de garantir o acesso e a permanência na Educação Básica, outras diretrizes, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), orientam as políticas públicas educacionais no Brasil. No entanto, surgem questionamentos sobre se esses programas realmente refletem a realidade das escolas e suas práticas curriculares, e se estão influenciando negativamente os resultados dos/as estudantes. Há também preocupações sobre se estudantes com desempenhos baixos são afetados/as negativamente por reportagens e críticas associadas (Brasil, 2013).

Conforme Brasil (2013), o ENEM e a Prova Brasil são políticas de Estado que apoiam a elaboração de políticas públicas voltadas para a equidade educacional. Essas avaliações fornecem informações para que municípios e escolas identifiquem e superem fragilidades por meio de metas integradas. O CNE propõe a criação de uma Base Nacional Comum para orientar as avaliações e a elaboração de materiais pedagógicos, incluindo livros didáticos.

Quanto ao acesso à Educação Básica e ao total de matriculados, segundo Brasil (2013, p. 14), o Ensino Médio apresenta um decréscimo de 8,4%, contrariando as projeções do PNE. Questiona-se: “Em que medidas as políticas educacionais estimulariam a superação desse quadro e em quais aspectos essas Diretrizes poderiam contribuir para mudanças favoráveis?”. Assim, é necessário alinhar os discursos normativos à lógica social e à dinâmica dos papéis e funções sociais para superar esse limite.

A comunidade educativa destaca a desigualdade entre as unidades federadas do Brasil como um desafio crucial na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Essa desigualdade, que inclui aspectos como recursos financeiros, influência política e diferenças socioculturais, precisa ser considerada para garantir uma educação equitativa em todo o país (Brasil, 2013).

Além disso, professores/as envolvidos em debates sobre as Diretrizes Curriculares (DC) apontam que as DC e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do MEC, implementados entre 1997 e 2002, se tornaram documentos de pouca relevância prática. Criticam a criação desses documentos como inadequada e pouco participativa, destacando que as metodologias e conteúdos impostos não garantiram a educação para todos de forma eficaz (Brasil, 2013).

Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos (Brasil, 2013).

Essa conquista, ao mesmo tempo singular e coletiva, envolve integrar o local e o universal em diversos contextos sociais desde a infância. A qualidade da educação para todos exige o comprometimento e envolvimento de todos os responsáveis no processo político, conforme a Constituição Federal e a LDB, para repensar o conhecimento contemporâneo e a imprevisibilidade da era planetária (Brasil, 2013).

Nesta linha de pensamento, Morin (2011, p. 16) destaca que o futuro planetário

[...] é uma realidade-chave até agora ignorada pela educação. O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará, cada vez mais, indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação.

Segundo Morin (2011), é fundamental incorporar a narrativa da era planetária no ensino, marcada pela interligação global dos continentes no século XXI, reconhecer a solidariedade global que emergiu, sem ignorar as opressões e dominações históricas que persistem. Morin enfatiza a importância de abordar a crise planetária do século XX, destacando que todos os indivíduos enfrentam desafios comuns e compartilham um destino coletivo.

Conforme Brasil (2013, p. 14), “As sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso flexível e estável. Trata-se de enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade, e não programas sustentados com certezas”. Neste contexto, as políticas destinadas à formação profissional em educação devem considerar as realidades locais, sem se limitarem a ajustes administrativos. É essencial a participação dos professores de Educação Física nesse debate com um olhar crítico para que as reformulações não reforcem desigualdades, e sim promovam uma educação mais equitativa e democrática.

6.2 DIRETRIZES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação inicial dos profissionais de Educação Física escolar foi concebida por meio de Diretrizes Específicas destinadas aos cursos de Graduação nessa área, expressas no artigo 1º da Resolução N° 6 de 18 de dezembro de 2018, com o objetivo de orientar a estrutura, o

desenvolvimento e a avaliação dos cursos. Além disso, essas diretrizes estabelecem metas, princípios, fundamentos e abordagens para a área (Brasil, 2018c).

Essa resolução se aplica exclusivamente aos cursos de graduação em Educação Física, que devem dedicar um total de 3.200 horas ao desenvolvimento de atividades acadêmicas relacionadas ao movimento humano e à cultura do movimento corporal, conforme descrito no artigo 2º. Isso inclui uma ampla variedade de formas e modalidades de exercício físico, ginástica, jogos, esportes, lutas e dança, que atendem às necessidades sociais em áreas como saúde, educação, formação, cultura, alto rendimento e lazer (Brasil, 2018c).

Conforme o artigo 4º, a formação inicial e continuada dos graduandos em Educação Física deve ser coordenada pelo curso de graduação, priorizando a autonomia do graduando em relação aos diversos métodos de aprendizagem durante a jornada acadêmica (Brasil, 2018c).

O artigo 5º estabelece que a formação dos graduandos em Educação Física apresenta duas etapas: uma etapa de formação geral básica, tanto para bacharelado quanto para licenciatura, totalizando 1.600 horas, e uma etapa específica com 1.600 horas, direcionada ao bacharelado e licenciatura, permitindo aos graduandos adquirirem conhecimentos específicos relacionados à sua escolha de carreira (Brasil, 2018c).

Conforme descrito no artigo 6º, os conhecimentos necessários na Etapa Comum de formação em Educação Física visam dar autonomia aos/as graduandos/as para escolherem formações específicas. Isso inclui conhecimentos sobre a motricidade humana, aspectos biológicos, psicológicos, socioculturais relacionados ao movimento humano, enfatizando sua aplicação na Educação Física, bem como habilidades instrumentais e tecnológicas, procedimentos éticos e ética profissional (Brasil, 2018c).

O artigo 7º indica que, após concluir a Etapa Comum, os/as graduandos/as poderão continuar sua formação em bacharelado ou licenciatura, relacionando seus conhecimentos de Educação Física com os setores de saúde, esporte, cultura, lazer e formação de professores/as (Brasil, 2018c). No artigo 9º, estabelecem-se os aspectos a serem considerados na etapa específica para a formação em licenciatura em Educação Física. Esses aspectos destacam:

I - A relevância da formação de profissionais no magistério para a educação básica como um elemento essencial para o projeto de educação nacional;

II - Reconhece a abrangência, diversidade e complexidade do sistema educacional brasileiro em seus diferentes níveis, modalidades e contextos socioculturais nos quais ocorrem as práticas escolares;

III - Enfatiza a importância de princípios que promovam a melhoria e a democratização do ensino, como a igualdade de acesso à educação, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pluralismo de ideias, a gestão democrática do ensino público e o respeito à diversidade étnico-racial, entre outros;

IV - Ressalta a necessidade de alinhamento entre as Diretrizes e a legislação relativa à educação básica exigida pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação;

VI - Reforça a importância da incorporação de princípios que orientam a formação inicial e contínua de professores em nível nacional, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teórico-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

VII - Ampliar o conceito de docência como uma ação educativa intencional e metodológica que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, promovendo a construção de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos, baseados em uma formação sólida científica e cultural. Essa formação busca a inovação e o diálogo constante entre diferentes perspectivas;

VIII - Destaca a necessidade de uma formação de professores de Educação Física capacitar-los a contextualizar conhecimentos teóricos e práticos relacionados à motricidade humana, movimento humano, cultura corporal do movimento e atividade física em suas várias manifestações (jogos, esportes, exercícios, ginástica, lutas e dança) no âmbito do Ensino Básico (Brasil, 2018_c, p. 3-4).

Conforme descrito no artigo 10 desta Diretriz, o licenciado em Educação Física deve receber uma formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, que qualifique sua intervenção profissional. Para isso, a etapa específica da Licenciatura, conforme o artigo 11, deve incluir atividades práticas, como estágio supervisionado, e outras relacionadas a ambientes de aprendizado escolares e não escolares (Brasil, 2018_c).

O estágio, por sua vez, deve corresponder a 20% da carga horária total do curso e considerar políticas institucionais de aproximação à escola e extensão. Além disso, precisa estar articulado com políticas e atividades de extensão da instituição, sendo o desempenho dos formandos avaliado com base no Projeto Pedagógico Curricular do Curso e no Projeto Institucional (Brasil, 2018_c).

Além do estágio, o artigo 12 estabelece que a etapa específica da Licenciatura deve contemplar outras atividades práticas, que podem ser integradas às disciplinas existentes ou organizadas como componentes próprios (Brasil, 2018_c). Complementando essa estrutura formativa, o artigo 13 determina a inclusão de estudos integradores para enriquecimento curricular, com carga horária correspondente a 10% do curso. Essas atividades abrangem seminários, iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria, extensão, intercâmbio acadêmico e práticas voltadas à comunicação e expressão (Brasil, 2018_c).

Quanto aos currículos interdisciplinares, devem abordar fundamentos, metodologias e conteúdos relacionados à educação, políticas públicas e gestão da educação, conforme expresso no artigo 14 (Brasil, 2018_c).

Já no artigo 15, observa-se que os cursos de Licenciatura em Educação Física devem garantir a inclusão de conteúdos programáticos relacionados aos diversos aspectos da educação,

desde a política e organização do ensino básico; da educação infantil ao ensino médio até à Educação Física em diferentes contextos, como ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos (Brasil, 2018c).

Descrito no artigo 16, além dos conteúdos programáticos, os cursos devem incluir atividades como observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos, pesquisa e estudo da legislação educacional, organização e gestão educacional, trabalho docente, políticas de financiamento educacional, avaliação e currículo, bem como pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade, direitos humanos, cidadania e educação ambiental, entre outros temas relevantes (Brasil, 2018c).

Conforme o artigo 17, o processo de avaliação da formação específica da Licenciatura deve ser abrangente, incluindo relatório de atividades práticas, textos escritos, fichamento bibliográfico, apresentação de estudos individuais e em grupos, e avaliações seriadas do conjunto dos conteúdos das disciplinas ao final de cada semestre (Brasil, 2018c).

Em síntese, essas Diretrizes visam garantir que os profissionais de Educação Física estejam preparados para atuar de forma eficaz no contexto educacional, promovendo uma educação de qualidade, inclusiva e contextualizada.

6.3 DIRETRIZES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A trajetória das Políticas Públicas educacionais no Brasil revela um contínuo esforço para adaptar o Ensino Médio às necessidades sociais e econômicas do país. O Quadro 13 apresenta uma síntese das diretrizes que delinearam e continuam a delinear a implementação do Ensino Médio brasileiro.

Quadro 12 - Síntese das diretrizes para a implementação do Ensino Médio brasileiro

(Continua)

ANO	DELIBERAÇÕES
1931	Através do Decreto nº 18.890/31 estabelece-se a modernização do ensino secundário nacional. A reforma educacional de Francisco Campos, regulamentou e organizou o ensino secundário, além do ensino profissional e comercial. Contudo, “essa reforma não rompeu com a tradição de uma educação voltada para as elites e setores emergentes da classe média, pois foi concebida para conduzir seus estudantes para o ingresso nos cursos superiores” (Brasil, 2013, p.153).

1942	O Ministro Gustavo Capanema, instituiu um conjunto de Leis Orgânicas para Educação Nacional, denominada Reforma Capanema: Lei orgânica do ensino secundário de 1942, Lei orgânica do ensino comercial de 1943, Leis orgânicas do ensino primário de 1946”. Nas leis orgânicas firmou-se o objetivo do ensino secundário de formar as elites condutoras do país, enquanto o ensino profissional, este mais voltado para as necessidades emergentes da economia industrial e da sociedade urbana (Brasil, 2013, p.153).
1950	A Lei nº 1.076/50 permitiu que concluintes dos cursos profissionais, ingressassem em cursos superiores, desde que demonstrem um nível de conhecimentos necessários aos estudos universitários (Brasil, 2013, p. 153).
1961	Foi alcançada a plena equivalência entre esses tipos de cursos, com a equiparação em todos os efeitos, do ensino profissional ao propedêutico, formalizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) (Brasil, 2013, p. 153).
1971	Foi reformulada a Lei nº 5.692/71 com a promulgação da Lei nº 5.692/71. “Nota-se que ocorreu aqui uma transposição do antigo ginásial, até então considerado uma fase inicial do ensino secundário, para constituir-se na fase final do 1º grau de 8 anos”. No 2º grau, equivalente ao ensino médio atual, a profissionalização tornou-se obrigatória, com objetivo de eliminar a divisão entre uma formação acadêmica preparatória para o ensino superior e uma formação profissional (industrial, comercial e agrícola), além do curso normal para formação de professores aptos a atuar na 1ª fase do 1º grau. Isso levou a perda da identidade do 2º grau, seja como preparação para o ensino superior, seja na formação profissional (Brasil, 2013, p. 153).
1982	A Lei nº 7.044/82 tornou a profissionalização no 2º grau opcional (Brasil, 2013, p. 154).
1996	Implementação da atual Lei Federal nº 9.94/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que define o Ensino Médio como fase conclusiva da Educação Básica e conta com sucessivas alterações e acréscimos: Lei nº 11.741/2008 - redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2013, p. 154); O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, especificamente quanto ao Ensino Médio, reiteram que é a etapa final do processo formativo da Educação Básica e indicam que deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas, ou seja currículos flexíveis considerando as singularidades das juventudes (Brasil, 2013, p. 154). “Estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio” (Brasil, 2013, p. 154-155)
2016	Em 22 de setembro de 2016, a MP 746/2016, institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica [...] e dá outras providências (Brasil, 2016).

2018	Foi promulgada a BNCC (2018) para o Ensino Médio, implementada oficialmente em 2022, expressa na Lei nº. 13.415/2017, decorrente da MP 746/2016, alterou a LDB, estabelecendo o currículo no ensino médio composto pela Base Nacional Comum Curricular e parte flexível: itinerários formativos ⁹ (componentes curriculares eletivos), projeto de vida, segunda língua estrangeira. Além de formação técnico profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (Brasil, 2018 _a)
2024	Após consulta pública, o Senado Federal aprovou a Lei nº 14.945/2024, introduzindo mudanças na Lei nº. 13.415/2017, com elaboração de novas diretrizes até o final do ano de 2024 e implementação das mudanças previstas para início do ano de 2025 (Brasil, 2024 _b).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024) com base em Brasil (2013; 2016; 2018_a; 2024_b).

Observa-se que a reforma de 1931 para o ensino secundário, mesmo considerada modernizadora, não democratizou o acesso à educação para todos. Foi uma reforma que, na prática, continuou a atender principalmente as elites e a classe média emergente, perpetuando uma divisão social no acesso ao ensino superior. Essa perspectiva elitista marca um desafio contínuo nas políticas educacionais brasileiras; a luta por uma educação mais inclusiva e igualitária.

A Reforma Capanema consolidou uma divisão clara entre o ensino acadêmico e o profissional. Enquanto o ensino secundário era destinado às elites, o ensino profissional buscava atender às demandas da crescente industrialização e urbanização. Essa divisão reforça a segmentação social, preparando diferentes grupos para posições distintas na estrutura econômica e social do país.

Lei nº 1.076/50, flexibiliza o acesso ao ensino superior, oferecendo aos estudantes de cursos profissionais a possibilidade de continuidade acadêmica. No entanto, essa possibilidade estava condicionada à demonstração de conhecimentos específicos por parte dos estudantes do ensino secundário, para o acesso ao ensino superior, o que pode ter continuado a limitar o acesso de muitos estudantes.

A reforma educacional promovida pela Lei nº 5.692/71, ao integrar a formação acadêmica e profissional no ensino médio, visava eliminar a divisão entre preparação para o ensino superior e formação profissional. No entanto, essa unificação resultou na perda da identidade do ensino médio, comprometendo tanto a preparação acadêmica quanto a qualificação profissional específica. O modelo imposto, sem considerar as necessidades

⁹ No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional.

individuais dos estudantes e as demandas locais, impõe um currículo padronizado que desestimula o pensamento crítico e promove a aceitação acrítica das normas educacionais vigentes, levando a uma formação incompleta e limitadora.

Observa-se que a LDB de 1996 foi um marco na organização da educação básica brasileira, e, especificamente, para o ensino médio. As alterações subsequentes reforçaram a ideia da formação integral e a necessidade de currículos flexíveis para atender às diversas realidades dos estudantes. Embora a legislação e as diretrizes educacionais enfatizem uma educação integral e flexível, observa-se na prática, desafios significativos na sua implementação. Equilibrar uma formação ampla com as demandas específicas do vestibular, do mercado de trabalho, da formação dos estudantes para a vida, pode resultar em um sistema educacional que ainda esbarra em limitações políticas, estruturais e pedagógicas, comprometendo a realização plena para a formação humana dos sujeitos.

Em relação à MP 746/2016, que institui a reforma do Ensino Médio em primeiro momento, conforme Ferretti (2018, p. 26), foi uma das ações autoritárias do governo Temer, considerando a Emenda Constitucional 241, o Projeto de Lei 55/2016 e a PEC 95 que institui “[...] o Novo regime Fiscal que estabeleceu severas restrições às despesas primárias do país por vinte anos, a partir de 2017”. Deste modo, observa-se que essa medida é contrária ao desenvolvimento humanizado e inclusivo para emancipação dos estudantes do Ensino Médio.

A implementação oficial da BNCC (2018) para o Ensino Médio, em 2022, expressa na Lei nº 13.415/2017, decorrente da MP 746/2016. Segundo Brasil (2018_a), visa combater a crítica à estrutura curricular existente, caracterizada pela multiplicidade de disciplinas e rigidez, ao promover a flexibilização curricular e a oferta de cursos em tempo integral. Porém, conforme Ferretti (2018), essa reforma parece desconsiderar que a divisão das matrizes curriculares em um núcleo comum e uma parte diversificada já representa uma forma de flexibilização praticada desde a década de 1980 e permite aos estudantes acesso a um amplo conjunto de conhecimentos de vários campos por conta da extensão e diversidade cultural do país.

É significativo ressaltar que a implementação do “novo” Ensino Médio entrou em processo de discussão, com a publicação oficial nº 399, em 8 de março de 2023, marcando um importante momento ao introduzir a realização de uma consulta pública como meio de avaliar e reformular a política nacional de Ensino Médio.

Ao incorporar a voz dos diversos atores envolvidos no cenário educacional, a consulta pública buscou garantir uma abordagem inclusiva e aberta, capaz de refletir sobre as demandas

e necessidades reais dos sujeitos, promovendo, assim, um Ensino Médio mais alinhado com os anseios da sociedade contemporânea (Brasil, 2023_b).

Em 19 de junho de 2024, o Senado Federal aprovou a reformulação da reforma para o “novo” Ensino Médio, o Projeto de Lei nº 5.230 de 2023, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A reformulação define novas diretrizes para o ensino médio e modifica a Lei nº 14.818, de 2024 (Programa Pé-de-meia), a Lei nº 12.711, de 2012 (Lei de Cotas), o Programa Universidade para Todos (Prouni - Lei nº 11.096/2025) e a Lei nº 14.640/2023 (educação em tempo integral) (Brasil, 2024_a, p. 3).

A reformulação da reforma para o “novo” Ensino Médio, prevê a ampliação da carga horária mínima total destinada à formação geral básica (FGB) das atuais 1.800 para 2.400 horas, sendo 2.100 horas para Formação Técnica Profissional, e reduz de 1.200 para 600 horas a carga horária para os Itinerários Formativos que foi a principal inovação da última reforma proposta pela Lei Lei 13.415/2017, (Brasil, 2024_b).

Observa-se que a nova reestruturação curricular no âmbito da Lei nº 14.945/2024, implementada sem a infraestrutura adequada, com insuficiência de recursos financeiros e sem a devida formação dos/as professores/as para enfrentar essas mudanças, em vez de solucionar os problemas existentes, pode introduzir complexidade desnecessária e acentuar as desigualdades educacionais entre os/as estudantes do Ensino Médio. As discussões e críticas em torno dessas questões provavelmente se intensificarão quando da sua implementação prevista para o início do ano de 2025.

6.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/2000) inserem a Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tendo diretrizes registradas na LDB nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98. A proposta buscava garantir uma formação escolar que capacitasse os/as estudantes a enfrentarem os desafios contemporâneos (Brasil, 2000). No entanto, ao vincular a Educação Física à área de Linguagens, a política curricular pode ter contribuído para uma redução da especificidade do componente, priorizando uma perspectiva comunicacional e expressiva do corpo em detrimento de suas bases científicas

Embora as diretrizes tenham sido formuladas em princípios legais na época, seu caráter indicativo e interpretativo levanta questionamentos sobre os impactos dessa reorganização curricular na identidade da Educação Física. O documento enfatiza a interatividade, o diálogo e a construção de significados na série e com a linguagem (Brasil, 2000, p. 4), indicando que a Educação Física deve ser compreendida essencialmente sob uma ótica discursiva.

Essa perspectiva, embora válida, pode limitar a abordagem de outros aspectos essenciais do componente, como a compreensão crítica da cultura corporal de movimento. Assim, a vinculação da Educação Física à área de Linguagens exige um olhar atento para que seu campo do conhecimento não seja diluído em uma visão semiótica e comunicacional.

O objetivo das competências delineadas na abordagem deste documento reflete a necessidade de um desenvolvimento contínuo ao longo do Ensino Médio, direcionando-se para a preparação do/a estudante para sua integração efetiva na sociedade (Brasil, 2000, p. 6). No entanto, embora o documento afirme não restringir a visão dos conhecimentos a serem adquiridos, ele estabelece cláusulas que, ao mesmo tempo em que se pretende garantir a progressão educacional e a participação social, podem acabar limitando a autonomia dos componentes curriculares.

No caso da Educação Física, a especialização em competências gerais pode resultar na diluição de sua especificidade a uma abordagem instrumental voltada para a socialização e para práticas comunicativas e ao mundo do trabalho. Essa perspectiva pode desconsiderar o caráter crítico e reflexivo da área, enfraquecendo sua contribuição para uma formação que transcenda a mera adaptação às exigências do mercado e da sociedade, e que valorize a cultura corporal do movimento em seu complexo.

Conforme Brasil (2006), em mais de 150 anos de Educação Física escolar, a orientação pedagógica foi marcada pela prescrição direta da prática docente, consolidando até a década de 1980 a concepção do manual como principal referência metodológica. Essa abordagem impactou aulas, produção de equipamentos e formação docente, reforçando uma visão disciplinadora e mecanicista do corpo, sustentada por pressupostos biofisiológicos e influenciando práticas na área, exigindo reflexão crítica sobre sua adequação aos desafios contemporâneos.

Ainda conforme Brasil (2006), desde a década de 1980, a Educação Física passou a incorporar críticas às práticas padronizadas, dialogando com as Ciências Sociais e Humanas. Esse movimento questionou modelos rígidos, destacando a necessidade de propostas alinhadas às realidades locais. No entanto, sua legitimação na escola ainda depende do vínculo com a

comunidade, exigindo que professores e técnicos educacionais considerem desafios específicos, evitando abordagens normatizadas por meio de políticas públicas que desconsideram especificidades locais.

O Artigo 26, § 3º da LDBEN (Lei nº 9.394/96) gerou debates sobre a obrigatoriedade da Educação Física no ensino noturno, questionando se a oferta do componente ou a participação do/a estudante deveria ser facultativa (Brasil, 2006). Com o Decreto-Lei nº 10.793/03, diversos grupos foram isentos da disciplina com base em critérios como idade, maternidade, jornada de trabalho e deficiência, refletindo uma visão excludente. Ao invés de considerar a diversidade de trajetórias dos estudantes, o decreto reforça um padrão normativo que limita o acesso à prática corporal e suas contribuições para a formação humana integral.

Ainda em relação ao contexto dos aspectos legais do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CEB no 3, de 26 de junho de 1998), definem suas especificidades ao apontar os princípios expressos nos Art. 2º e 3º da LDB, conforme segue:

Art. 2º. A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394, a saber: I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca (Brasil, 2006, p. 215).

Segundo Brasil (2006), a administração escolar, a formulação de políticas educacionais, a alocação de recursos, a organização curricular e os processos avaliativos devem estar alinhados aos princípios estéticos, políticos e éticos, garantindo coerência com o Art. 3º da LDB, abrangendo:

I - a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável. II - a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano. III - a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação

da solidariedade da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal (Brasil, 2006, p. 215-216).

O Decreto-Lei nº 10.793/03 reflete mecanismos de exclusão ao isentar grupos como trabalhadores, pessoas com deficiência, adultos e mães, desconsiderando trajetórias diversas (Brasil, 2006). Para uma Educação Física inclusiva, é essencial questionar políticas que beneficiam poucos, pois a exclusão do acesso ao conhecimento reforça desigualdades. Assim, professores devem assumir um papel ativo no debate, defendendo sua importância na formação cidadã.

A legislação é clara em garantir ao aluno a oferta do componente curricular, mas quem deve garantir o tempo e o espaço adequados a ele são os professores a partir de sua perspectiva de trabalho pedagógico, dos registros de suas experiências, de sua participação política e pedagógica na comunidade escolar, de suas experiências nos meios científicos e acadêmicos, e principalmente de seu planejamento e de sua proposta político-pedagógica específica no interior do projeto da escola (Brasil, 2006, p. 217).

Quanto à identidade do componente curricular de Educação Física, como de qualquer componente, resulta de disputas e negociações de valores e concepções (Brasil, 2006). Esses embates envolvem a comunidade escolar, que debate o papel do Ensino Médio na formação dos estudantes e, consequentemente, o lugar da Educação Física, historicamente marcada por conflitos sobre sua função na escola.

Diversos papéis foram atribuídos à Educação Física na escola: preparação do corpo do aluno para o mundo do trabalho; eugenização e assepsia do corpo, buscando uma “raça forte e enérgica”; formação de atletas; terapia psicomotora; e até como instrumento de disciplinarização e interdição do corpo (Brasil, 2006, p. 217).

Em relação ao espaço escolar, segundo Brasil (2006, p. 219, p. 219), é visto como espaço sociocultural, e isso implica a responsabilidade de refletir a partir de qual tratamento estamos defendendo em relação à cultura. “A escola torna-se, nessa perspectiva, um grande projeto cultural, que apresenta às novas gerações uma gama de saberes, conhecimentos e valores”. E assim, constantemente, nessa dinâmica cultural produz-se na escola, visões de homem, de mulher, de mundo e de sociedade.

Um dos nossos desafios como educadores é pensar que a cultura é algo que se move, que se transforma, tanto dentro como fora da escola, pela ação dos sujeitos concretos, professores e alunos: pessoas de “carne e osso” que constroem seu dia a dia e interferem na vida social a partir do seu cotidiano, Brasil (2006, p. 219-220).

Neste sentido, para Brasil (2006, p. 221), ao pensar a etapa para o Ensino Médio é necessário além do recorte cronológico, considerar as características socioculturais, pois elas definem os sentidos que os jovens atribuem às experiências vivenciadas no ambiente escolar.

Entendemos que um dos papéis da Educação Física é compreender e discutir junto a esses jovens os valores e significados que estão por trás dessas práticas corporais. A título de exemplo, as experiências que alguns alunos trazem de academias de ginástica, dança e lutas e de clubes esportivos muitas vezes não são experiências interessantes a ponto de serem reproduzidas na escola (Brasil, 2006, p. 223).

A Educação Física no Ensino Médio deve promover uma reflexão crítica sobre as experiências dos estudantes fora da escola, muitas vezes influenciadas por valores mercadológicos e discursos midiáticos (Brasil, 2006). O papel do/a professor/a é fundamental para contextualizar as práticas corporais e questionar os significados por trás delas. Além disso, o desafio da área é construir uma nova identidade que supere a educação propedêutica e a preparação acrítica para o trabalho, rompendo com um modelo dual e elitista.

Brasil (2006) ressalta que, embora o trabalho influencie a política do Ensino Médio, é fundamental discutir esforço e repouso corporal no contexto laboral. No entanto, essa abordagem difere da ideia equivocada de que as práticas corporais escolares devem servir como mera compensação ou adaptação ao trabalho produtivo.

Desse modo, a Educação Física escolar para o Ensino Médio deve garantir aos estudantes, conforme (Brasil, 2006, p. 225):

- acúmulo cultural no que tange à oportunização de vivência das práticas corporais; • participação efetiva no mundo do trabalho no que se refere à compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço e do direito ao repouso e ao lazer; • iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às práticas corporais comunitárias; • iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para suas próprias práticas corporais; • intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte, lazer e organização da comunidade nas manifestações, vivência e na produção de cultura.

No que se refere à escolha ou silenciamento dos objetos de conhecimento que irão compor o currículo da Educação Física, segundo Brasil (2006, p. 225) é sempre fruto de uma intenção, relacionada aos saberes humanos construídos. Portanto não há neutralidade “O tratamento de qualquer saber na escola é um processo de seleção cultural, de um recorte de quais aspectos da cultura trataremos junto com os/as estudantes, o que vai ser explicitado ou não nos nossos processos de formação”.

Esse processo de escolha/seleção nunca foi simples. É intencional e político e, como tal, é sempre resultado de conflitos e lutas de poder realizados pelos atores dentro e fora da escola. Longe de um simples consenso, currículo é campo de luta: luta por quais saberes, valores e formas de socialização farão parte da vida dos alunos, (Brasil, 2006, p. 225).

Quanto o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, não é função desse documento. A sugestão é que cada rede, cada escola, possa elaborar seus próprios documentos, sistematizados a partir dos interesses locais, pois os objetos de conhecimento da Educação Física se constituem de práticas corporais múltiplas, produzidas em diferentes contextos culturais envolvendo diferentes sujeitos. "Nesse sentido, salienta-se que é muito mais rica a tentativa de sistematizar aquilo que as comunidades praticam do que impor pacotes de atividades institucionalizadas, universais" (Brasil, 2006, p. 227).

A escolha de conteúdos sem uma reflexão coletiva sobre suas contribuições para a formação das pessoas não tem sentido para a educação escolarizada. Assim, as práticas deixam de se tornar meras atividades deslocadas do papel de um componente curricular e da educação escolar (Brasil, 2006, p. 228).

As diretrizes para as práticas corporais no Ensino Médio devem considerar tanto os temas propostos pela comunidade escolar quanto os específicos da Educação Física, buscando uma atuação pedagógica que dê sentido e relevância ao conteúdo (Brasil, 2006). No entanto, além de temas e conteúdos, as práticas corporais necessitam de políticas públicas que considerem investimentos em infraestruturas, formação continuada de professores e formação humana integral dos/as estudantes.

Conforme Brasil (2006) a articulação pedagógica dos conteúdos na Educação Física possibilita ao/a professor/a promover a autonomia dos/as estudantes sobre as práticas corporais, estimular a produção cultural e fortalecer a capacidade de intervenção político-social na organização e gestão dos espaços e serviços públicos destinados à comunidade.

Brasil (2006) critica o tratamento dado às formas esportivas/competitivas nos últimos anos nas escolas, que substituíram as perspectivas próprias da Educação Física. Quase todos os objetos de conhecimento se transformaram em práticas de disputa, com regras e premiações, fazendo com que os temas gerais da escola e os específicos da Educação Física ficassem à mercê do processo de esportivização da comunidade escolar.

O advento da esportivização proporcionou à Educação Física escolar alguns modelos de aulas que eram, sobretudo, cópias das tarefas de iniciação e treinamento esportivo. No caso do ensino médio, ficou configurada a existência de aulas pautadas em: a) ensino de gestos determinados pela performance de alguns atletas; b) fixação do gesto,

assimilado pela repetição; c) aprimoramento técnico e tático; d) formação de equipes para competições. Ou seja, o objetivo era único: ser atleta em algum nível técnico possível em qualquer conteúdo da Educação Física. Em geral, o ensino de esportes aparecia em suas quatro modalidades mais conhecidas na escola: futebol, voleibol, basquetebol e handebol (Brasil, 2006).

Para tanto, assumir o modelo da esportivização como guia para o trabalho pedagógico na escola e persistir nessa abordagem equivale a mergulhar em uma profunda contradição atualmente. Em uma sociedade que repudia o trabalho infantil precoce e a exposição dos jovens a situações humilhantes, a escola não pode compactuar com uma dinâmica que promove um discurso repleto de mitos e símbolos, afastando os estudantes dos estudos regulares e relegando-os a um campo de trabalho semiescravo, fundamentado em promessas ilusórias de sucesso” (Brasil, 2006).

Para ilustrar tal situação, podemos indicar a leitura de dados da própria Confederação Brasileira de Futebol, que afirma que a maioria esmagadora de jogadores de futebol no Brasil recebem de 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos, possuindo baixo nível de escolarização. Segundo a Folha de S. Paulo, 14 de fev. de 1999 – “Pobres da bola aumentam em 1998”, por Sérgio Rangel e Marcelo Damato, 83,4% dos atletas profissionais do futebol receberam até dois salários mínimos (Brasil, 2006, p. 233).

Brasil (2006) ressalta que o esporte deve ser vivenciado no Ensino Médio, mas critica a falta de reflexão sobre esse fenômeno social com os estudantes. O esporte pode ser reinventado na escola, atribuindo-lhe novos sentidos, significados e valores. Ele ainda enfatiza que a educação escolar deve tratar o conhecimento de forma diferenciada do mercado, para que a instituição não perca sua função social, o que inclui discutir a trajetória das práticas corporais nos diversos grupos sociais.

7 RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA

Esta pesquisa nos instiga a refletir sobre o perfil dos sujeitos e sobre o tipo de nação que as Políticas Públicas, oficialmente implementadas a partir de 2022 após a promulgação da BNCC (2018), buscam formar. Além disso, nos provoca a questionar quais mobilizações são necessárias para a estruturação do currículo de Educação Física para o Ensino Médio, considerando o contexto emergente, complexo e desafiador, em que se privilegia a competição em detrimento da cooperação, desconsiderando o desenvolvimento da Inteligência 'Geral' (Morin, 2011), essencial para compreendermos nossa condição como parte indissociável do universo.

Esta seção está organizada em duas subseções:

- a) Análise documental das diretrizes da reforma do “novo” Ensino Médio e implicações para o componente curricular de Educação Física: uma análise de conteúdo;
- b) O “novo” Ensino Médio sob a ótica dos professores de Educação Física: análise a partir do grupo focal.

7.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DAS DIRETRIZES DA REFORMA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO E IMPLICAÇÕES PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A reforma do Ensino Médio, implementada oficialmente no ano de 2022 a partir de uma série de normativas e documentos, impôs mudanças para o componente curricular de Educação Física. A BNCC (2018) expressa na Lei nº 13.415/2017 é o documento que regulamenta e orienta a implementação das novas propostas pedagógicas para o Ensino Médio no território brasileiro. Em Santa Catarina, o Currículo Base do Território Catarinense - CBTC (2021) para o Ensino Médio é organizado e orientado pela BNCC (2018) para o Ensino Médio.

Responsável pela reformulação da reforma expressa na Lei nº 13.415/2017, a Lei nº 14.945/2024 prevê medidas para a implementação escalonada das mudanças, com planos de ação elaborados pelas secretarias estaduais e distrital de educação, apoiados técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação. O prazo para definição das diretrizes nacionais dos novos currículos foi estipulado para o final do ano de 2024, direcionadas ao aprofundamento das áreas de conhecimento, conforme a LDB, com implementação dos novos

currículos prevista para início de 2025, incluindo a formação continuada dos/as professores para o novo formato (Brasil, 2024_b).

Aqui cabe ressaltar a exclusão dos/as professores que atuam diretamente nas escolas, na elaboração dessas políticas, visto que ocorrerá a formação para implementar o que já está definido pela Lei nº 14.945/2024. Observa-se que as referidas leis são elaboradas em gabinetes por pessoas que não vivenciam os processos pedagógicos na prática e impostas nas matrizes curriculares das escolas, interferindo nos processos pedagógicos e na formação humana integral dos/as estudantes.

7.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), Resolução CNE/CEB nº 3/2018 para o “novo” Ensino Médio, expressa na Lei nº 13.415/2017, decorrente da MP 746/2016, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi homologada em 14 de dezembro de 2018. Ela em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), é um documento normativo que deve estabelecer as aprendizagens essenciais de forma orgânica e progressiva para os/as estudantes ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (Brasil, 2018_a).

Decorrente da Medida provisória, a Lei 13.415/2017, foi criticada por seu caráter autoritário, que motivou ocupações estudantis em escolas públicas. Ferretti (2018) ressalta que o uso da medida provisória indica precipitação do governo. Além disso, destaca que a MP 746 foi a segunda medida significativa do governo Michel Temer (2016 a 2019), após a PEC 241/2016, que limita por 20 anos os gastos públicos, afetando o investimento em educação de qualidade.

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, é um direito universal. Conforme Brasil (2018_a), enfrenta desafios significativos para sua efetiva implementação, sendo prejudicado pelo desempenho insuficiente dos estudantes no Ensino Fundamental, pela organização curricular excessiva e desconectada das culturas juvenis e do mundo do trabalho. Outro desafio expresso pelo documento é assegurar a permanência e as aprendizagens dos estudantes, atendendo às suas expectativas e necessidades futuras.

Em contraponto, como professora do Ensino Médio, enfatizo que as matrizes curriculares estabelecidas pela reforma e suas reformulações (2022-2024), elaboradas sem diálogo com os/as professores que atuam diretamente nas escolas, não têm suprido as lacunas de aprendizagem mencionadas no documento. Pelo contrário, a ampliação da carga horária sem

infraestrutura adequada e sem a devida formação dos/as professores, em especial no território catarinense, aliada ao ensino híbrido, como solução “improvisada” para atender a estruturação da BNCC 2018, tem se mostrado ineficaz na prática.

Além disso, a redução do espaço da Educação Física devido aos IF e sua inserção na área das Linguagens com interferência na estrutura curricular, interfere na formação humana integral dos/as estudantes. Diante desse cenário, torna-se essencial fomentar debates acadêmicos que fortaleçam uma resistência ativa dos/as professores de Educação Física fundamentada em práticas corporais emancipadoras, em oposição àquelas que visam à mera disciplinarização dos corpos para o mercado de trabalho capitalista.

A BNCC se aplica à educação escolar, conforme definido no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 2023a), e, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2013) em consonância com a LDB a BNCC organiza o currículo do Ensino Médio em quatro áreas do conhecimento, conforme o Parecer CNE/CP nº 11/2009, propondo uma abordagem integrada, contextualizada dos componentes curriculares.

No entanto, ao detalhar as habilidades, destaca-se um privilégio para Língua Portuguesa e Matemática, que, conforme a Lei nº 13.415/2017, devem ser ofertadas nos três anos do Ensino Médio, sem redução de carga horária. É importante destacar que a reforma intensifica a hierarquização curricular. Essa ênfase compromete a diversidade e flexibilização curricular, reduzindo o espaço e a importância dos demais componentes, incluindo o componente curricular de Educação Física, dentro do currículo, que supostamente deveria ser abrangente. Neste sentido, Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020, p. 656) reiteram: “A Educação Física perdeu o status de obrigatoriedade e sua condição de componente curricular não está assegurada”.

Ressalta-se que o Ensino Médio é estruturado em áreas de conhecimento, conforme definido no artigo 35-A (LDB). Desde que foram introduzidas nas DCN do Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB no 15/1998), que tem como princípio integrar dois ou mais componentes curriculares com a finalidade de compreender melhor uma realidade complexa e transformá-la. (Brasil, 2018a)

Conforme Brasil (2018a), as competências específicas de cada área de conhecimento no Ensino Médio devem ser desenvolvidas de forma a articular os princípios da BNCC com os IF. Previstos em lei, os IF são responsáveis pela flexibilização da organização curricular, que deveria oferecer aos estudantes diferentes opções de escolha, ajustando as competências gerais da Educação Básica, às especificidades e demandas próprias do Ensino Médio.

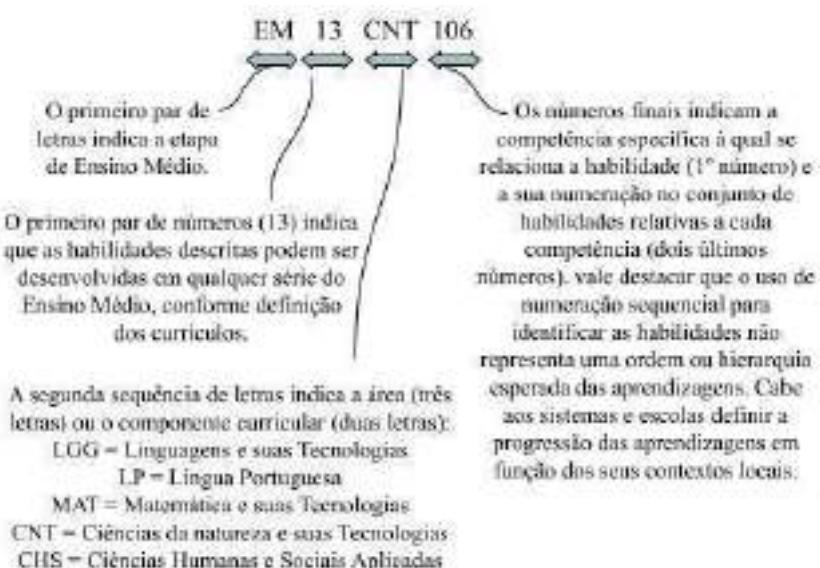
No entanto, observa-se que, apesar de a BNCC propor uma articulação entre as competências específicas da FGB do Ensino Médio aos IF limitam a formação dos/as estudantes, resultando em um currículo mais voltado para demandas imediatas do mercado de trabalho, enfraquecendo a formação crítica e humana integral dos/as estudantes.

No que diz respeito às competências específicas, segundo Brasil (2018_a, p.33) a cada uma delas dispõe-se um conjunto de habilidades no âmbito da BNCC, descritas com estruturas idênticas às adotadas no Ensino Fundamental. “As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática), seguem uma mesma estrutura”.

Essas áreas apresentam as definições de competências específicas e de habilidades correspondentes. “Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa”.

Conforme Brasil (2018_a, p. 34), cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição pode ser observada na figura 5.

Figura 8 - Explicação do significado dos códigos alfanuméricos na BNCC (2018_a)



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em: (Brasil, 2018a, p. 34).

O código EM13LGG103 está associado à terceira habilidade na área de Linguagens e suas Tecnologias, em relação à competência específica 1. Conforme definições curriculares para a educação, essa habilidade pode ser desenvolvida em qualquer série do Ensino Médio.

Enfatiza-se também “[...] a organização das habilidades do Ensino Médio na BNCC (com a explicitação da vinculação entre competências específicas de área e habilidades) tem como objetivo definir as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes nessa etapa” (Brasil, 2018a, p. 34).

No Ensino Médio, a BNCC (2018) integra a cultura corporal de movimento, objeto de conhecimento da Educação Física, na área de Linguagens e suas Tecnologias e sugere novas formas de organizar o currículo, com diversificação e flexibilização ao integrar as aprendizagens definidas pela BNCC e os IF, desde que abranjam os diferentes campos do conhecimento. “No Ensino Médio a área de Linguagens e suas Tecnologias deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Relacionadas a cada uma delas, são indicadas, posteriormente, habilidades a serem alcançadas nessa etapa” (Brasil, 2018a, p. 481).

Vejamos no Quadro 13, as 7 competências específicas da área das Linguagens e Suas Tecnologia a serem desenvolvidas na etapa do Ensino Médio e sua referência à cultura corporal de movimento; objeto de conhecimento da Educação Física.

Quadro 13 - Competências Específicas da Área das Linguagens e Suas Tecnologias - BNCC
Ensino Médio (2018)

(Continua)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DAS LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	REFERÊNCIA À “CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO”
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	Refere-se parcialmente
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, 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 a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	Não se refere
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.	Refere-se parcialmente

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA DAS LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	REFERÊNCIA À “CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO”
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.	Não se refere
5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.	Refere-se
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, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	Não se refere
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 se refere

Fonte: Pesquisadora, adaptado de (Brasil, 2018a).

Observa-se no Quadro 13, que entre as 7 competências a serem desenvolvidas na etapa do Ensino Médio relacionadas à “Área das Linguagens e Suas Tecnologias”, somente a competência nº. 5 refere-se diretamente ao objeto de ensino da Educação Física “Cultura Corporal de Movimento”. As competências nº. 1 e nº 3 referem-se parcialmente, e as competências nº. 2, 4, 6 e 7, não se referem, deste modo, reduz-se o espaço de atuação do componente curricular de Educação Física neste contexto.

Como mencionado anteriormente, para as 7 competências específicas da área das linguagens e suas tecnologias, a BNCC (2018) para o Ensino Médio apresenta 27 habilidades específicas a serem desenvolvidas. Das 27 habilidades específicas a serem desenvolvidas, conforme analisado, 2 delas estão relacionadas diretamente ao objeto de conhecimento da Educação Física (cultura corporal de movimento), conforme exposto no Quadro 14.

Quadro 14 - Habilidade relacionada ao objeto de conhecimento da Educação Física - BNCC
- Ensino Médio - Área das Linguagens e Suas Tecnologias

COMPETÊNCIA	HABILIDADES ESPECÍFICAS
5	<p>(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas da cultura corporal, de modo a estabelecer relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças.</p> <p>(EM13LGG503) Praticar, significar e valorizar a cultura corporal de movimento como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de laços sociais em seus projetos de vida.</p>

Fonte: Pesquisadora – adaptado de (Brasil, 2018_a).

Conforme exposto no Quadro 14, observa-se uma limitação significativa na valorização da Educação Física como componente curricular. Embora a área das Linguagens possua 27 habilidades específicas a serem desenvolvidas, observa-se que apenas duas dessas habilidades estão diretamente relacionadas à cultura corporal de movimento, o objeto de conhecimento central da Educação Física.

Essa desproporcionalidade reflete um problema estrutural, que sugere um entendimento reduzido da relevância da Educação Física no processo de formação humana integral dos estudantes. As habilidades específicas (EM13LGG501 e EM13LGG503) mencionadas no Quadro 14 ainda que tratem de aspectos importantes, como a interação social, o autoconhecimento e o autocuidado por meio das práticas corporais, não abrangem a diversidade e a complexidade das experiências que a Educação Física pode proporcionar, limitando-se a uma visão restrita da cultura corporal de movimento. Segundo Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020, p. 656) “[...] as habilidades almejadas preterem ou não exigem os conhecimentos científicos ligados à educação física, além de perspectivar para os jovens um limitado desenvolvimento”.

Esse quadro reflete uma tendência neoliberal na construção do currículo, priorizando habilidades funcionais que atendam a demandas específicas do mercado e da sociedade contemporânea, em detrimento de uma abordagem mais ampla, crítica, inclusiva e emancipatória.

Ao considerar a liberdade que os sistemas de ensino terão para compor os currículos para o “novo” Ensino Médio, a presença da Educação Física como componente curricular obrigatório nesta etapa de ensino e seus rumos precisam de debate acadêmico.

No Quadro 15, observa-se 5 habilidades específicas parcialmente relacionadas ao objeto de conhecimento da Educação Física.

Quadro 15 - Habilidades Específicas parcialmente relacionadas ao objeto de conhecimento da Educação Física - BNCC Ensino Médio - Área das Linguagens e Suas Tecnologias

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES ESPECÍFICAS
1	<p>(EM13LGG201) Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. (Sim)</p> <p>(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias. (Sim)</p> <p>(EM13LGG203) Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas. (Sim)</p> <p>(EM13LGG204) Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.</p>
3	<p>(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.</p>

Fonte: Pesquisadora, adaptado de (Brasil, 2018a).

O Quadro 15 apresenta habilidades específicas (EM13LGG201), (EM13LGG202), (EM13LGG203), (EM13LGG204), (EM13LGG301) que possuem uma relação parcial com o objeto de conhecimento da Educação Física, elas tratam o corpo e o movimento de forma indireta ou como suporte para outras linguagens (artísticas e verbais). Embora algumas dessas habilidades promovam uma análise crítica de questões sociais, culturais e de poder, a abordagem do corpo é geralmente instrumental e fragmentada. Assim, a Educação Física é diluída dentro de um contexto mais amplo das linguagens, o que pode enfraquecer sua identidade própria, reduzindo seu papel na formação humana integral dos/as estudantes, e moldando-os/as para o mercado de trabalho.

Brasil (2013), enfatiza que o cenário de incertezas, especialmente no mercado de trabalho, torna desafiadora a formulação de políticas e currículos para o Ensino Médio. Porém, é fundamental não tratar a juventude de forma homogênea. É essencial reconhecer seu direito a uma formação que permita escolhas críticas, em vez de formatá-los para o mercado de trabalho.

[...] a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades

próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (Brasil, 2013, p. 155).

Segundo Brasil (2018_a, p. 463): “Em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais”.

Assim, a educação tem o dever de preparar os jovens para assumirem responsabilidades na resolução de questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos antecessores e abrindo-se criativamente para o novo.

A LDB, Art. 35-A, § 7º conforme Brasil (2023_a, p. 28) prevê: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. A BNCC enfatiza a necessidade de preparar os/as estudantes do Ensino Médio promovendo o desenvolvimento de competências que os capacitem a atuar em um ambiente cada vez mais complexo e imprevisível (Brasil, 2018_a).

Neste contexto, observa-se uma tendência à formatação dos jovens para atender às demandas do mercado de trabalho capitalista, em detrimento da formação humana integral. Embora a interligação entre teoria e prática e a aplicação do conhecimento na resolução de problemas sejam enfatizadas, há uma preocupação com a profissionalização precoce e com a adaptação às mudanças tecnológicas, o que pode limitar a autonomia crítica dos/as estudantes.

No que diz respeito à apropriação e o uso das tecnologias para enfrentar tais mudanças, contrárias à limitação da autonomia crítica dos/as estudantes, segundo Silva, Aguiar e Jurado (2020, p. 185), “As TDIC quando usadas de forma racional, e reflexiva também contribuem com o processo formativo, desde que com intencionalidade pedagógica, ao promover ações educativas que se aproximem da realidade dos estudantes inseridos no mundo digital”.

Brasil (2018_a) admite que, além da preparação para o trabalho, as escolas devem promover a formação cidadã, incentivando valores como respeito, diálogo, convivência com a diversidade e combate à discriminação. Esses espaços podem contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva, fundamentada em princípios de liberdade, justiça social e sustentabilidade. Este contexto reforça a formação humana integral dos/as estudantes.

Boff (2016) define sustentabilidade como o conjunto de processos e ações que visam manter a vitalidade da Terra e preservar seus ecossistemas, assegurando a vida e o atendimento das necessidades das gerações presentes e futuras, além de promover a realização das

potencialidades humanas em diversas expressões. No que se refere à sustentabilidade (Lima, 2013, p. 161), reitera:

A educação ambiental, como um processo mediador, possibilita a construção coletiva do processo de desenvolvimento sustentável para os setores produtivos, com uma proposta metodológica aberta, cujo modelo é gerar soluções a partir da participação social. Nesse sentido, entende-se que a educação ambiental é um processo de práxis educativa, que tem por finalidade a construção de valores, atitudes, conceitos, habilidades, normas, saberes e práticas partilhadas para a construção de um estilo de pensamento que contribua para a cidadania ambiental.

No contexto da flexibilização curricular, ao acolher os/as estudantes, a Educação Física como componente obrigatório no currículo do Ensino Médio, necessita de tempo suficiente para mobilizar um espaço de diálogo e de construção coletiva, onde questões contemporâneas, como justiça social, direitos humanos e sustentabilidade, fossem debatidas de forma a formar cidadãos preparados para enfrentar os desafios do mundo atual como pertencentes a esse sistema.

Conforme Brasil (2018a, p. 472), os itinerários formativos responsáveis pela flexibilização curricular apresentam possibilidades de articulação entre áreas de conhecimento, conforme exposto no Quadro 16:

Quadro 16 - Possibilidades de articulação entre áreas do conhecimento - BNCC- Ensino Médio (2018)

(Continua)

Laboratórios:	Supõem atividades que envolvem observação, experimentação e produção em uma área de estudo e/ou o desenvolvimento de práticas de um determinado campo (línguas, jornalismo, comunicação e mídia, humanidades, ciências da natureza, matemática etc.).
Oficinas:	Espaços de construção coletiva de conhecimentos, técnicas e tecnologias, que possibilitam articulação entre teorias e práticas (produção de objetos/equipamentos, simulações de “tribunais”, quadrinhos, audiovisual, legendagem, fanzine, escrita criativa, performance, produção e tratamento estatístico etc.).
Clubes:	Agrupamentos de estudantes livremente associados que partilham de gostos e opiniões comuns (leitura, conservação ambiental, desportivo, cineclube, fã-clube, fandom etc.).
Observatórios:	Grupos de estudantes que se propõem, com base em uma problemática definida, a acompanhar, analisar e fiscalizar a evolução de fenômenos, o desenvolvimento de políticas públicas etc. (imprensa, juventude, democracia, saúde da comunidade, participação da comunidade nos processos decisórios, condições ambientais etc.).

Incubadoras:	Estimulam e oferecem condições ideais para o desenvolvimento de determinado produto, técnica ou tecnologia (plataformas digitais, canais de comunicação, páginas eletrônicas/sites, projetos de intervenção, projetos culturais, protótipos etc.).
Núcleos de estudos:	Desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos – seminários, palestras, encontros, colóquios –, publicações, campanhas etc. (juventudes, diversidades, sexualidade, mulher, juventude e trabalho etc.).
Núcleos de criação artística:	Desenvolvem processos criativos e colaborativos, com base nos interesses de pesquisa dos jovens e na investigação das corporalidades, espacialidades, musicalidades, textualidades literárias e teatralidades presentes em suas vidas e nas manifestações culturais das suas comunidades, articulando a prática da criação artística com a apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais (artes integradas, videoarte, performance, intervenções urbanas, cinema, fotografia, slam, hip hop etc.).

Fonte: Pesquisadora, adaptado de (Brasil, 2018_a, p. 472).

No Entanto, no contexto da flexibilização curricular sugerida pelos **Itinerários Formativos**, principal inovação proposta pela BNCC (2018) para o Ensino Médio, conforme Quadro 16, quanto à integração do componente curricular de Educação Física, as opções oferecidas, como laboratórios, oficinas, clubes, e núcleos, tendem a favorecer áreas como comunicação, tecnologia, artes e ciências, oferecendo pouca oportunidade direta de integração do componente curricular da Educação Física, demonstrando fragilidades neste modelo de flexibilização.

A Educação Física, como área de conhecimento relacionada à cultura corporal de movimento, é minimamente contemplada, o que pode dificultar sua inclusão efetiva no Ensino Médio. Isso reflete um desequilíbrio nas propostas de flexibilização e desvalorização da contribuição da Educação Física na formação dos estudantes.

A introdução dos **Itinerários Formativos**, além de provocar a redução da carga horária destinada ao componente curricular de Educação física, impactou seu espaço de atuação; agora integrada à área de Linguagens e suas Tecnologias sua especificidade é descaracterizada. Embora essa reorganização busque desenvolver competências e habilidades, essas competências e habilidades se referem à área das Linguagens e suas Tecnologias com ênfase para Língua Portuguesa, especificamente. Isso reduz o espaço de atuação da Educação Física, a especificidade de seus objetos de conhecimento e os seus objetivos específicos.

A BNCC (2018) para o EM padronizou o currículo e desconsidera as especificidades e realidades locais. A hierarquização curricular, que prioriza Matemática e Português, reduz o

espaço de atuação desse componente. Ao inseri-la na área das Linguagens enfraquece sua identidade. Além disso, as competências e habilidades propostas pela BNCC, voltadas para demandas funcionais do mercado, limitam uma abordagem crítica e emancipatória, e a Educação Física aparece marginalizada nas articulações entre áreas de conhecimento propostas pelos IFs com apenas uma das sete possibilidades envolvendo esse componente.

7.2.1 Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio

Conforme o documento que orienta a implementação para o “novo” Ensino Médio no estado de Santa Catarina, Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), a BNCC (2018), tem como princípio a orientação para transformar o Ensino Médio em um ambiente propício para aprendizagens e experiências que permitam aos estudantes desenvolver-se de forma integral¹⁰, e que a flexibilização do currículo propõe aproximar-los da “[...] realidade contemporânea com a formação pessoal, cidadã e profissional dos estudantes” (Santa Catarina, 2021_a, p. 48).

Assim, no contexto do CBTC versão 2021, o currículo para o “novo” Ensino Médio em consonância com a BNCC (2018), compõe Formação geral Básica (FGB), que lista o conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas para a etapa do Ensino Médio, com carga horária total máxima de 1.800 horas e IF com 1.200h (Santa Catarina, 2021_d).

No CBTC, a FGB organiza-se em consonância com a BNCC (2018) por áreas de conhecimento agrupando os componentes curriculares ditos afins, a saber: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, Sociologia, Filosofia, História); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (biologia, física, química); Linguagens e suas tecnologias (Português, Língua Inglesa, Arte, Educação Física); Matemática e suas Tecnologias (Matemática). (Santa Catarina, 2021_d).

A segunda parte, denominada IF, com carga horária total mínima de 1.200 horas, organiza-se em: Trilhas de aprofundamento que se articulam a uma ou mais áreas de conhecimento e/ou de Formação Técnico e Profissional; Projeto de Vida que tem por objetivo auxiliar os jovens nas escolhas dos Itinerários Formativos; segunda língua estrangeira e 25 Componentes Curriculares Eletivos (CCEs) (Santa Catarina, 2021_d, p. 26).

¹⁰ Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remonta à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado.

A implementação do “novo” Ensino Médio, no estado de SC teve início a partir do ano de 2020 em 120 escolas-piloto¹¹ e, em 2022 sua implementação estendeu-se a todas as escolas de Ensino Médio do território catarinense. Segundo Santa Catarina (2021_a, p. 48), conforme descrito na Resolução nº 3 CNE/2018: “Pretende-se, com ele, proporcionar ao jovem, por meio da possibilidade do trajeto por múltiplos percursos, em articulação com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural e com o mundo do trabalho, a possibilidade de alcançar seu pleno desenvolvimento”.

Em consonância com a BNCC (2018), o CBTC (2021) deve assegurar os direitos de aprendizagem dos jovens, tanto na FGB quanto na parte flexível, por meio dos IF. A abordagem na área deve promover o aprofundamento das aprendizagens, articulando-se em torno de quatro eixos fundamentais: empreendedorismo, investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, e processos criativos (Santa Catarina, 2021_d, p. 214).

Esses eixos são interdependentes e relevantes para uma formação integral conectada com a configuração contemporânea da cidadania, do mundo do trabalho, dos modos de produzir e circular conhecimentos hoje, das possibilidades de criar e inovar, na transformação social e na difusão de direitos (Santa Catarina, 2021_d, p. 214).

Os sete Componentes Curriculares Eletivos (CCEs) da área de Linguagens e Suas Tecnologias, foram elaborados pelas Coordenadorias e Supervisões Regionais de Educação e definidos no CBTC/2021: “Práticas corporais, Práticas das linguagens artísticas, Práticas em Libras, Práticas de linguagem no campo jornalístico-midiático, Práticas de linguagens e intervenção sociocultural, Práticas de letramento literário com ênfase na cultura local e Práticas de multiletramentos no campo artístico-literário” (Santa Catarina, 2021_d, p. 214).

Observou-se, contudo, um espaço limitado para a atuação do componente curricular de Educação Física, sendo que apenas “Práticas corporais” possui relação direta com esse componente curricular.

Conforme Santa Catarina (2019, p. 14), é essencial manter a carga horária dos componentes das quatro áreas e garantir a integração entre elas no “novo” Ensino Médio, planejando de forma coletiva para assegurar a interdisciplinaridade sem comprometer a especificidade de cada componente curricular. “A proposta visa superar a tradição de conteúdos fragmentados, buscando garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes por meio de experiências educativas significativas para seu desenvolvimento integral”.

¹¹ Em Santa Catarina, a partir de 2020, 120 escolas-piloto iniciaram a implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/etapas-e-modalidades-de-ensino/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 03 ago. 2024.

Na prática, há controvérsia sobre essa afirmação, pois, devido aos IFs, houve redução na carga horária da Educação Física e de outros componentes curriculares a partir da implementação do “novo” Ensino Médio em 2022. Essa redução dificultou o planejamento coletivo, já que os professores precisaram assumir várias escolas para completar a carga horária, o que inviabilizou a interdisciplinaridade proposta e limitou o espaço de atuação do componente.

Santa Catarina (2021a) destaca a importância de abordagens pedagógicas que capacitem os estudantes do Ensino Médio a aplicarem conhecimentos no cotidiano, resolvendo problemas e interagindo em situações complexas. A flexibilização curricular é vista como essencial para conectar os estudantes à realidade contemporânea, integrando formação pessoal, cidadã e profissional.

Entretanto, apresenta um sistema rígido e hierárquico, com tendências a moldar os/as estudantes do Ensino Médio prioritariamente às demandas do mercado de trabalho capitalista, contrariando o reconhecimento de sua condição de seres humanos que possuem o direito de exercer a cidadania de maneira autônoma, sensível e humanizada. Neste sentido, Tibola (2021, p. 23), salienta:

Ao relacionarmos a tríade juventude, educação e trabalho, as correntes que tendem a se manter unidas são cortadas, o jovem deseja ser autor de sua história, não apenas coadjuvante, mas escritor constante de sua trajetória. Os caminhos percorridos pelos jovens na busca por se inserir no mercado de trabalho em sua área de formação ou apenas inserir-se na busca por um emprego não se diferenciam da procura que diversas pessoas vivenciam na atualidade.

Assim, comprehende-se que a educação deve ser um espaço de fortalecimento, onde os jovens estudantes de Ensino Médio possam desenvolver não apenas habilidades técnicas, mas também a confiança e iniciativa necessárias para encontrar seu lugar no mundo do trabalho de maneira consciente e significativa. Ademais, as constantes mudanças no mercado de trabalho criam novas exigências que impactam significativamente as escolhas dos jovens ao ingressarem em cursos superiores, influenciadas por tendências futuras, influências familiares e outras motivações (Tibola, 2021).

É importante ressaltar que este documento, segue diretrizes normativas da BNCC (2018) para o ensino médio, portanto sujeito às alterações quando da implementação da nova reformulação decorrente da Lei nº. 14.945/2024, prevista para o início do ano de 2025.

7.2.2 Implementação da BNCC (2018) para o Ensino Médio

A implementação oficial da BNCC (2018) para o ensino médio em 2022 gerou inquietações no meio educacional, tanto que em 2023, a portaria Mec nº 399 abriu consulta pública para avaliar e reformular a política nacional de Ensino Médio (Brasil, 2023_b). Outrossim, por meio da Lei nº 5.230 de 2023, em 19 de junho de 2024, o Senado Federal aprovou a reformulação da política nacional para o “novo” Ensino Médio de 2017. A reformulação da reforma 2017 define diretrizes para o Ensino Médio e modifica a Lei nº 14.818, de 2024 (Programa Pé-de-meia), a Lei nº 12.711, de 2012 (Lei de Cotas), o Programa Universidade para Todos (Prouni - Lei nº 11.096, de 2025) e a Lei nº 14.640, de 2023 (educação em tempo integral) (Brasil, 2024_a, p. 3).

Aos 09 de julho de 2024, houve a aprovação da reformulação da política nacional para o “novo” Ensino Médio expressa na Lei nº. 14.945/2024, com implementação prevista para o início do ano de 2025 (Brasil, 2024_a, p. 3).

No Quadro 17 podemos observar uma síntese das principais mudanças promovidas por meio das Lei nº. 13.415/2017 e as alterações que serão implementadas através da Lei nº. 14.945/2024, prevista para o início do ano de 2025 para a etapa do Ensino Médio.

Quadro 17 - Comparativo entre a Lei nº 13.415/2017 e a Lei nº 14.945/2024, e Desafios identificados

(Continua)

CATEGORIAS DE ANÁLISE	LEI Nº 13.415/2017	LEI Nº 14.945/2024	DESAFIOS IDENTIFICADOS
Carga Horária	800 horas anuais	1.000 horas anuais	Falta de infraestrutura e formação docente para atender à ampliação.
Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF)	1.800 horas de (FGB) integradas aos (IF) 1.200h	2.400 horas de (FGB) integradas aos (IF) 600h e até 1.200 (FTP).	Risco de desigualdades regionais devido à flexibilização dos Itinerários Formativos (IF).

CATEGORIAS DE ANÁLISE	LEI N° 13.415/2017	LEI N° 14.945/2024	DESAFIOS IDENTIFICADOS
BNCC e Padronização Curricular	Organização por áreas de conhecimento, com projetos e temas transversais	Mantém a mesma estrutura proposta pela Lei nº 13.415/2017	A adaptação regional pode intensificar desigualdades.
Formação Técnica e Profissional (FTP)	Inclui vivências práticas no setor produtivo ou ambientes de simulação com parcerias estabelecidas.	Segue diretrizes do CNCT reconhecendo competências fora do ambiente escolar.	Garantir qualidade diante das demandas locais e diversidade regional.
Parte Diversificada do Currículo	Definida por sistemas de ensino alinhados à BNCC e contextos locais	Mantém a mesma estrutura proposta pela Lei nº 13.415/2017	Pode agravar desigualdades em regiões com menos recursos para contextualização adequada.
Projeto de Vida	Foco na formação biopsicossocial.	Desenvolvimento integral, preparação cidadã e profissional	Evitar perspectiva exclusivamente neoliberal e mercadológica.
EJA e ensino noturno	Oferta do EJA e ensino noturno.	Assegura uma escola noturna por município quando houver demanda	A inclusão pode ser limitada em regiões com maior dispersão populacional.
EaD e Notório Saber	Reconhecidos como alternativas especialmente na FTP	Mantém a mesma estrutura proposta pela Lei nº 13.415/2017	O ensino híbrido dificulta a aplicação de práticas corporais, essenciais para interação física e aprendizagem direta. Falta de critérios claros para avaliação do notório saber.
Ensino Médio em Tempo Integral	Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	Expansão de matrículas com critérios de equidade	Manter critérios claros, ferramentas de avaliação bem definidas, formação de professores adequada, para evitar inconsistências ou subjetividades.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	LEI Nº 13.415/2017	LEI Nº 14.945/2024	DESAFIOS IDENTIFICADOS
Infraestrutura e Tecnologia	Ensino médio ofertado presencialmente, com exceções para ensino mediado por tecnologias.	Mantém a mesma estrutura proposta pela Lei nº 13.415/2017.	Investimentos insuficientes em infraestrutura e tecnologias.
Avaliação da aprendizagem	A União desenvolverá indicadores e padrões de desempenho para o ensino médio.	Mantém a mesma estrutura proposta pela Lei nº 13.415/2017.	Garantir que esses indicadores sejam adequados e representativos das diversas realidades regionais do Brasil?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O quadro 17 sintetiza as principais alterações introduzidas pelas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024. A Lei nº 13.415/2017, trouxe mudanças significativas para a estrutura do Ensino Médio no Brasil, impactando diretamente a organização curricular e as práticas pedagógicas, incluindo o componente curricular de Educação Física. Estabeleceu a ampliação progressiva da carga horária, com a meta de 1.400 horas anuais até 2022, introduziu os itinerários formativos IF) responsáveis pela flexibilização curricular (Brasil, 2017). Apesar de reconhecer a Educação Física como obrigatória no Ensino Médio (Brasil, 2018_a), descaracteriza sua especificidade ao incluí-la na área das Linguagens onde as competências e habilidades específicas pertencem à área das Linguagens e não ao componente. Deste modo, negligenciando o desenvolvimento crítico, humano e emancipador que deveria ser central na formação dos/as estudantes.

Quanto às possibilidades de flexibilização dos IF, das 7 possibilidades, apenas 1 se refere diretamente à Educação Física, reduzindo ainda mais seu espaço de atuação (Brasil, 2018). Além disso especificamente no território catarinense que segue diretrizes da Lei nº 13.415/2017 implementada pela BNCC (2018), dos 25 CCEs 1, o de apenas práticas corporais está disponível para a Educação Física (Santa Catarina, 2021_d). Em 2022, essa reforma foi implementada oficialmente, gerando impactos no desenvolvimento curricular, especialmente no que tange à Educação Física, que passou a competir por espaço com outros componentes em uma estrutura padronizada e voltada para a formação instrumental.

Diante desse cenário, torna-se essencial fomentar debates acadêmicos que fortaleçam uma resistência ativa dos/as professores de Educação Física fundamentada em práticas

corporais emancipadoras, em oposição àquelas que visam à mera disciplinarização dos corpos para o mercado de trabalho capitalista.

A implementação oficial da BNCC (2018) para o ensino médio em 2022 gerou inquietações no meio educacional, tanto que em 2023, a portaria Mec nº 399 abriu consulta pública para avaliar e reformular a política nacional de Ensino Médio (Brasil, 2023_b). Aos 09 de julho de 2024, houve a aprovação da reformulação da política nacional para o “novo” Ensino Médio expressa na Lei nº. 14.945/2024, com implementação prevista para o início do ano de 2025 (Brasil, 2024_a, p. 3)

Por sua vez, a Lei nº 14.945/2024, introduz novas reformulações na estrutura curricular, aumentando a carga horária mínima para 1.000 horas anuais. Essa reformulação retoma a carga horária para a Formação Geral Básica (FGB), que será de 2.400 horas, e define 2.100 horas para a Formação Técnico Profissionalizante (FTP), além de estipular 600 horas para os itinerários formativos. Essa ampliação de carga horária visa contemplar aprofundamento em uma área de conhecimento, ressalvada a FTP, portanto visa promover uma formação mais alinhada às demandas do mercado de trabalho (Brasil, 2024_b). No entanto, o aumento da carga horária pode ser dificultado pela insuficiência de infraestrutura e pela formação inadequada dos/as professores, o que exige investimentos robustos para a implementação dessas mudanças

A ênfase precoce na formação técnica alinha a educação às demandas imediatas do mercado, negligenciando o desenvolvimento crítico e reflexivo dos/as estudantes. Como Morin (2011, p. 69) observa, “determinantes econômicas, sociológicas e outras... encontram-se em relação instável e incerta”, refletindo a fragilidade de uma reforma que, ao priorizar a especialização precoce, em vez de promover uma educação capaz de formar sujeitos autônomos e críticos, a reforma reforça um sistema que prepara os jovens para um mercado de trabalho que exige cada vez mais especialização, mas sem garantir uma base sólida na (FGB), essencial para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Além disso, a Lei nº 14.945/2024, organiza o currículo do Ensino Médio por áreas do conhecimento, mantendo a padronização com temas transversais (Brasil, 2024_b). Essa organização pode entrar em conflito com a flexibilidade curricular oferecida aos sistemas de ensino para ajustes locais. Embora essa autonomia permita ajustes conforme as especificidades regionais, ela também pode ampliar desigualdades entre escolas, especialmente em regiões com poucos recursos.

Outro ponto central da Lei nº 14.945/2024 é a ampliação da formação técnica, com a inserção de eixos e áreas tecnológicas baseados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

(CNCT). A parceria entre secretarias de educação e instituições de ensino profissionalizante prioriza a formação dos/as estudantes conforme as demandas do mercado (Brasil, 2024b). Portanto, a possibilidade de profissionais com “notório saber” ministrarem aulas de conteúdos técnicos levanta questões sobre a qualidade pedagógica e a adequação dessas formações ao ensino tradicional, demandando critérios claros para avaliar o notório saber.

Como aponta Morin (2011, p. 24), “não se joga o jogo da verdade e do erro somente na verificação empírica e na coerência lógica das teorias. Joga-se também, profundamente, na zona invisível dos paradigmas”. Nesse sentido, a ênfase em uma formação técnica voltada apenas para as exigências do mercado pode reforçar paradigmas educacionais que reduzem o papel da educação a um mero preparo para o trabalho, negligenciando a reflexão crítica sobre o verdadeiro propósito da formação escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ademais, a reforma promove um enfoque no “projeto de vida” dos estudantes, priorizando desenvolvimento integral, preparação cidadã e profissional (Brasil, 2024b). Esse aspecto, pode ser instrumentalizado por uma lógica neoliberal, o que enfraquece a visão crítica e emancipatória da educação, promovendo uma educação que se alinha mais ao empreendedorismo do que à formação cidadã e coletiva. Neste sentido, Ferretti e Krawczyk (2017, p. 38) argumentam: A reforma curricular, concebida na Lei n. 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital.

Esse enfoque desvia a atenção de uma formação voltada à emancipação coletiva e crítica, promovendo uma visão individualista da educação; o protagonista, o empresário de si próprio, o empreendedor (Safatle, Silva Junior e Dunker, 2020). Isso contradiz o pensamento de Morin (2011, p. 43) “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”.

No contexto das escolas, a reforma também impacta a organização do Ensino Médio noturno, com a oferta de apenas uma única escola por município (Brasil, 2024b). Isso dificulta o acesso de jovens que residem em locais distantes da escola e possuem horários de trabalho incompatíveis com a oferta educacional, o que pode levar à não conclusão dos estudos. Embora a Lei nº 14.945/2024 tenha como previsão inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade social, sua implementação enfrenta desafios, como a falta de infraestrutura e as desigualdades entre áreas urbanas e rurais, o que compromete o alcance real da inclusão educacional. Nesse sentido, Morin (2011, p. 96) destaca que: “A democracia ainda não está

generalizada em todo o planeta, que tanto comporta ditaduras e resíduos de totalitarismo do século XX, quanto germes de novos totalitarismos". Isso evidencia a urgência de políticas públicas coesas e inclusivas.

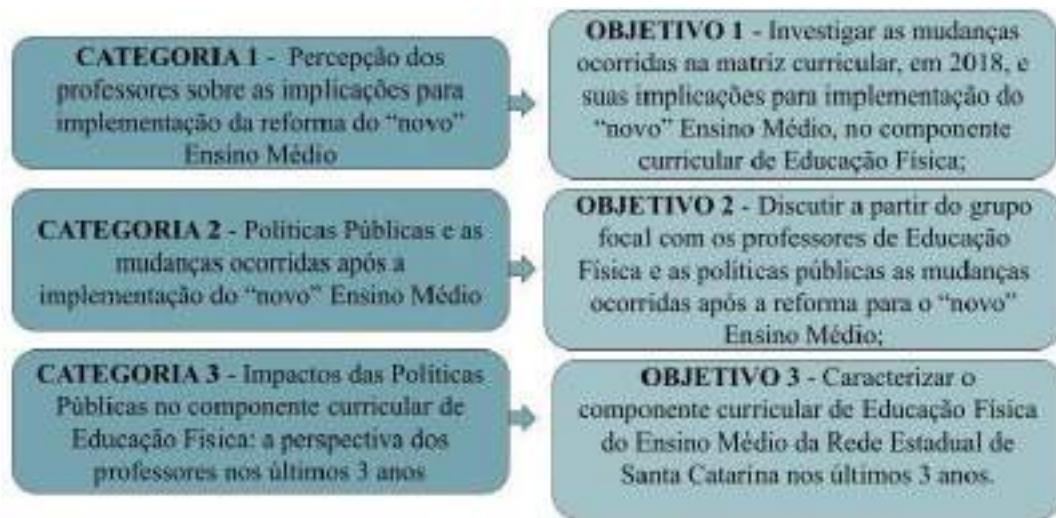
Em relação à avaliação da aprendizagem, a Lei nº 14.945/2024, no artigo 35-D, atribui à União a responsabilidade de desenvolver indicadores e estabelecer padrões de desempenho para o Ensino Médio. A implementação desses indicadores será baseada na BNCC (2018), que define os conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos ao longo dessa etapa da educação básica. Surge, contudo, o desafio de garantir que a padronização da avaliação respeite as especificidades culturais, sociais e econômicas de estados e municípios, sem comprometer a equidade educacional. Isso levanta questões sobre a viabilidade de uma abordagem padronizada em um país tão diverso.

Assim, valorização de competências adquiridas fora da escola, no contexto da Educação em Tempo Integral, exige critérios claros e ferramentas de avaliação que garantam acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem. A implementação de uma reforma equitativa e eficaz depende de avaliação contínua, investimentos em infraestrutura e formação de professores, além de uma reflexão crítica sobre a adequação da reforma aos contextos local e regional, promovendo uma educação que prepare os/as estudantes para os desafios sociais, econômicos e culturais atuais.

7.3 O “NOVO” ENSINO MÉDIO SOB O OLHAR DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE A PARTIR DO GRUPO FOCAL

As contribuições dos/as professores de Educação Física que atuaram em escolas públicas estaduais na cidade de Lages/SC, nos últimos três anos (2022-2024), foram fundamentais para a coleta de dados. A análise desses dados possibilitou a criação de categorias a *posteriori*, alinhadas aos objetivos específicos da pesquisa, conforme o processo de categorização descrito por Bardin (2016), que envolve o reagrupamento de elementos com características comuns para facilitar a análise de conteúdo.

A investigação considerou **três categorias**: **1:** Percepção dos professores sobre as implicações para implementação da reforma do “novo” Ensino Médio; **2:** Políticas Públicas e as mudanças ocorridas após a implementação do “novo” Ensino Médio; **3:** Impactos das Políticas Públicas no componente curricular de Educação Física: a perspectiva dos professores nos últimos 3 anos. Conforme figura 9.

Figura 9 - Categorias emergentes relacionadas aos resultados esperados

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

Nos quadros de categorização 4 e 5 estabelecidos na metodologia item 2.2.5, foram organizadas as categorias de análise para melhor compreender as implicações pedagógicas na implementação do componente curricular, percepções sobre o impacto da legislação (Lei nº 13.415/2017) e interferências nas práticas de Educação Física em escolas de Lages/SC, no território catarinense, no período de 2022 a 2024 na etapa do Ensino Médio, antes da reformulação expressa na Lei nº 14.945/2024, responsável por regulamentar novas diretrizes para o “novo” Ensino Médio previstas para 2025, conforme analisado no item 6.1.3, na análise documental. O quadro 18 apresenta a síntese da percepção dos professores participantes do GF, contextualizados aos saberes da teoria da complexidade segundo Morin (2011).

Quadro 18 - Categorias emergentes para análise do grupo focal

(Continua)

CATEGORIA 1: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS IMPLICAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO	
PROFESSOR	
“P1”	Impacto da pandemia; Impactos da estrutura curricular; Currículo híbrido e adaptação;
“P2”	Participação limitada na elaboração da BNCC; Desafios relacionados à carga horária e ao reconhecimento da Educação Física.
“P3”	Formação dos estudantes, sem abrir mão da diversão e do lazer; Organizar o tempo e o currículo para as aulas de práticas corporais.
“P4”	Desestruturação do currículo sem debate; Redução da carga horária; Eletivas restrita às práticas corporais;

CATEGORIA 2: POLÍTICAS PÚBLICAS E AS MUDANÇAS OCORRIDAS APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO.

PROFESSOR	“P1”	Falta de professores por afastamento e impacto nas aulas; Excesso de trabalho e desgaste emocional;
	“P2”	Frustração com a marginalização da profissão; Desigualdade social e falta de recursos.
	“P3”	Desafios enfrentados pelos professores ACTs; Ensino híbrido: falta de engajamento dos estudantes com as atividades online;
	“P4”	Saúde mental dos professores; Ensino híbrido sem engajamento dos estudantes; Dificuldade de adequar o currículo às necessidades locais.

CATEGORIA 3: IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES NOS ÚLTIMOS 3 ANOS

PROFESSOR	“P1”	Falta de tempo condições e Políticas Públicas regionalizadas para desenvolver todas as habilidades;
	“P2”	Falta de apoio na integração com outras disciplinas; Necessidade de regionalização.
	“P3”	Desigualdades sociais; Desafios nas relações, onde o professor constantemente necessita ajustar suas abordagens
	“P4”	Disparidade ao acesso de recursos; Discurso meritocrático a falta de condições materiais no ensino do esporte; Limitação de tempo.

CATEGORIA 4: SABERES DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

PROFESSOR	“P1”	Condição humana; Enfrentar incertezas; A ética do gênero humano; Conhecimento pertinente.
	“P2”	Ensinar a compreensão; Conhecimento pertinente; Condição humana; A ética do gênero humano.
	“P3”	Condição humana; Enfrentar incertezas; Conhecimento pertinente; A ética do gênero humano.
	“P4”	A ética do gênero humano; Conhecimento pertinente; Enfrentar as incertezas; Condição humana.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

As categorias do Quadro 18 foram selecionadas para organizar as diferentes perspectivas dos/as professores sobre os desafios e mudanças no processo educativo causados pela reforma da BNCC (2018) para o “novo” Ensino Médio, incluindo as alterações no componente curricular de Educação Física. Os relatos dos/as professores foram agrupados conforme temas recorrentes, refletindo as implicações teóricas e práticas do novo modelo educacional.

A teoria da complexidade de Morin (2011) possibilita uma leitura integrada das falas dos/as professores, vendo a Educação Física como um sistema dinâmico e interdependente, onde as mudanças são processos não lineares e emergentes. No contexto da reforma do “novo” Ensino Médio, essa perspectiva permite compreender os impactos relatados pelos/as professores como parte de uma contínua reconfiguração do sistema educacional.

Cada categoria de análise reflete a percepção dos/as professores/as participantes sobre a implementação da reforma, bem como seus efeitos diretos e indiretos, levando em consideração o entrelaçamento de fatores sociais, culturais, econômicos, políticos e pedagógicos que influenciam o cotidiano escolar e a prática pedagógica. Ao examinar os relatos dos/as professores/as sob essa perspectiva complexa, busca-se não apenas identificar os desafios enfrentados, mas também repensar a organização do componente curricular de Educação Física, que, nos últimos três anos, tem sido alvo de intensas transformações no contexto do “novo” Ensino Médio.

7.3.1 Categoria 1: Percepção dos professores sobre as implicações para implementação da reforma do “novo” Ensino Médio

Esta categoria “Percepção dos professores sobre as implicações para implementação da reforma do “novo” Ensino Médio”, teve como objetivo: Investigar as mudanças ocorridas na matriz curricular de 2017, e suas implicações para implementação do “novo” Ensino Médio, no componente curricular de Educação Física. Os relatos dos/as professores refletem uma série de dificuldades, limitações e desafios para o componente curricular de Educação Física, no “novo” Ensino Médio, percebidos durante o processo de implementação da matriz curricular de 2017.

Observou-se nas falas dos/as participantes que a participação dos professores de Educação Física na construção da BNCC (2018) foi limitada, com a presença de um número reduzido de colaboradores ao longo do processo, como indica o relato de P2:

Enquanto a participação de professores da área específicas, no processo de elaboração da BNCC, participei como redatora. Iniciou-se com 16 professores e foram reduzindo para 8, para 4 até o momento que dispensaram esses “redatores” com a justificativa de que já haviam contribuído o suficiente e que iriam realizar os ajustes necessários para a versão final (2024, [n.p.]).

Essa exclusão resultou na construção de um currículo que desconsiderou as realidades locais e as especificidades da Educação Física. A BNCC (2018), adotou uma abordagem universalizada, ignorando as particularidades regionais. A falta de formação específica e suporte pedagógico, geraram grandes desafios para os professores. Além disso, a sobrecarga de trabalho e a necessidade de compensar aulas em outras escolas impactaram a saúde física e mental dos/as professores, casos de Síndrome de Burnout foram apontados por P4:

A versão final, da BNCC, foi desenvolvida por um instituto que está lá em (outro estado) e aí nós tivemos que nos adequar com essa pressão de perder aula, de ter que completar em outra escola, isso causou transtornos e afetou muito a saúde mental dos

professores. Bagunçou... bagunçou muito a nossa vida. Burnout foi um problema real (2024, [n.p.]).

A falta de suporte pedagógico intensificou o distanciamento e as dificuldades na implementação da reforma. Com a chegada da pandemia de COVID-19, em 2020, agravou ainda mais o cenário, especialmente pela ausência de formação específica para os professores em relação à reforma, P1 (2024, [n.p.]), destaca que: “Com a pandemia, não houve reuniões pedagógicas extraordinárias, apenas um cumprimento de prazos burocráticos, o que comprometeu a qualidade do ensino”. Essa realidade reflete o déficit democrático no processo, contrário ao pensamento de Morin (2011, p. 95), que defende a necessidade de “diversidade e antagonismo para a legitimidade democrática”. Ao impor um modelo universalizado, sem diálogo com os professores, a BNCC (2018) negligenciou a complexidade da Educação Física, tornando sua aplicação um desafio para os profissionais da área.

Outrossim, no contexto da implementação da reforma, a reconfiguração do currículo com a redução das aulas de Educação Física em função da introdução dos itinerários formativos, também foi motivo de preocupação. A redução da carga horária nas 2^a e 3^a séries afetou diretamente a qualidade do ensino, conforme afirmou P1 (2024, [n.p.]): “Houve uma redução para uma aula semanal na 2^a e 3^a série, o que considero insuficiente para um ensino de qualidade”. Corroborando com a percepção de P1, Ferretti e Krawczyk (2017) argumentam: “A redução da FGB não reflete uma escolha dos jovens, mas é questionada por suas mobilizações, que reivindicam autonomia, pensamento crítico e acesso ao conhecimento científico e cultural como um direito e uma ferramenta para enfrentar os desafios da sociedade”.

Nos componentes curriculares eletivos (CCEs) da área das linguagens e suas tecnologias, apesar de a prática corporal ser contemplada, as condições estruturais eram inadequadas, de acordo com P1:

Na 1^a série conseguimos manter 2 aulas de Educação Física, mas nas 2^a e 3^a séries ficou apenas uma aula semanal. Os CCEs, teriam que ter mais uma possibilidade para 2^a e 3^a séries com práticas corporais, mas você tem também as questões do que é que se encaixa naquela estrutura, na questão da escola (2024, [n.p.]).

Isso deu impacto negativo na organização curricular. Com a implementação da BNCC (2018), outro fator que contribuiu com a redução do espaço de atuação do componente curricular de Educação Física foi a extinção do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), como destacado por P4 (2024, [n.p.]): “[...] com o EMTI tínhamos 3 aulas semanais. Com a implementação da reforma de 2017 manteve-se 2 aulas na primeira série e apenas 1 aula na 2^º e 3^a séries”. É importante ressaltar que a extinção do programa EMTI contraria a própria

instituição da Política de Fomento à implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTE), prevista na Lei nº 13.415/2017.

Essa restrição impactou negativamente a organização curricular. Nesse sentido, a criação de políticas verticalizadas refletiu uma limitação estrutural, comprometendo a democratização do conhecimento e o desenvolvimento de práticas corporais significativas na Educação Física nesta etapa de ensino. Como destaca Morin (2011, p. 91): “[...] a compreensão entre sociedades requer abertura democrática”, princípio que a reforma do Ensino Médio contradiz ao restringir espaços para a diversidade curricular.

A BNCC (2018) propõe inovações para o Ensino Médio, porém a reorganização curricular reduziu o espaço da Educação Física, comprometendo experiências formativas essenciais. Ainda assim, a disciplina segue atraindo os estudantes, promovendo engajamento, socialização e uma relação ativa com a cultura corporal de movimento.

A estrutura com aulas de Educação Física mais frequentes na 1^a série favoreceu atividades de socialização e reflexão, como debates e rodas de conversa, expandindo a Educação Física para além da prática esportiva. Com a diminuição das aulas, em convergência com P4, P1, em seu discurso, relatou:

Na primeira mudança, na 1^a série foi um facilitador para atividades de socialização quando a gente tinha proposta de atividade integrativa. Então a prática corporal e a disciplina de Educação Física saía das quatro linhas de uma quadra para trabalhar outras questões, se envolvia em debates, roda de conversa e questões de como se sentiam após uma atividade (2024, [n.p.]).

Nas 2^a e 3^a séries, com menos contato devido à diminuição das aulas, essa interação se perdeu, dificultando o vínculo contínuo com os/as estudantes e as propostas pedagógicas integradas, conforme fala de P1 (2024, [n.p.]): “Nas 2^a e 3^a séries, a gente 'só dava tchau', mantinha o vínculo porque você entrava em contato com eles uma vez na semana. Se você pegasse dois feriados em seguida... foi-se...”. Essa fragmentação compromete a construção de um conhecimento pertinente, que, segundo Morin (2011), exige contextualização e conexão entre os saberes para ser significativo. A intermitência das aulas limita a continuidade das aprendizagens e enfraquece a articulação entre teoria e prática, dificultando uma formação que dialogue com as experiências dos/as estudantes.

A estrutura curricular imposta pela BNCC (2018) gerou uma percepção de desvalorização do componente curricular de Educação Física como um campo legítimo de conhecimento, descaracterizando-o em acordo com o discurso de P2 (2024, [n.p.]): “Na nossa escola, professores de outras disciplinas assumiram práticas corporais, o que é desanimador

para nós, profissionais da Educação Física, que, muitas vezes, só conseguimos completar nossa carga horária com o Ensino Médio”.

Essa redução do espaço de atuação do componente curricular de Educação Física como um campo de conhecimento legítimo, também pode ser percebida em Brasil (2018_a, p. 482): Das 7 competências a serem desenvolvidas na etapa do Ensino Médio, relacionadas à “Área das Linguagens e Suas Tecnologias”, somente a competência nº 5 refere-se diretamente ao objeto de ensino da Educação Física: “Cultura Corporal de Movimento”. As competências nº 1 e nº 3 referem-se parcialmente, enquanto as competências nº 2, 4, 6 e 7 não se referem à Educação Física. Neira (2018, p. 222) reitera essa percepção: “[...] a inserção da Educação Física na área das linguagens torna a fundamentação para seu ensino inconsistente, descaracterizando-a”.

Tal contexto reflete a influência delineada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que definiram a área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e no Parecer CNE/CEB nº 15/98 (Brasil, 2000). Observa-se que sua implementação por meio da BNCC (2018) impõe limitações à abrangência do componente curricular de Educação Física, entre outros. Além disso, a aprendizagem baseada em competências e habilidades específicas, restrita à área das Linguagens, descaracteriza a Educação Física. Neira (2018, p. 222) reforça essa compreensão: “[...] a BNCC 2018, ao trazer como opção o currículo baseado em competências e habilidades já prescritas, minimiza as possibilidades pedagógicas do professor e reflete na formação dos estudantes”.

Outra dificuldade na estrutura curricular surge no ano de 2024, com a inserção da educação híbrida. P1 relata as dificuldades para trabalhar a questão híbrida:

[...] além de tudo, você teve o ajuste da estrutura, aí você tem que se adaptar e adequar. Como fazer? Muitas propostas para você trabalhar a pauta do dia, você tem que planejar... Quanto à aula presencial, é a última aula do dia? O aluno está cansado, então minha atividade tem que ser planejada conforme o objetivo para fazer isso. Trabalhar um pouco mais devagar, com outros aspectos, vamos fazer jogos mais recreativos, vamos brincar mais, trabalhar o estresse... devolver o/a aluno/a bem para o outro dia, e claro, sem sombra de dúvida, 2^a e 3^a séries, 1 aula... você simplesmente matou o componente (2024, [n.p.]).

No que tange aos aspectos didáticos e ao tempo necessário para conciliar teoria e prática nessa estrutura curricular, observou-se que o ensino híbrido tem se mostrado um desafio específico para a Educação Física, que depende da interação física e da prática direta com os/as estudantes. Isso reflete na importância da aprendizagem significativa para os/as estudantes, ao

conciliar os objetivos pedagógicos com momentos de práticas corporais lúdicas na promoção de bem-estar e autonomia dos/as estudantes conforme relatou P3:

A Educação Física escolar também serve para diversão, para sair da rotina da sala de aula, mas sem perder o foco na aprendizagem... tem que ter o básico dos objetos de conhecimento do componente. [...] Como a gente é ACT, a gente é do 'mundão'. Normalmente faço assim, tenho essa característica e não deixo de fazer a diversão, é lógico (2024, [n.p.]).

Essa perspectiva se alinha ao pensamento de Morin (2011, p. 46), que ressalta a importância da hominização na educação, considerando a indissociabilidade entre a animalidade e a humanidade na condição humana. Nesse sentido, a Educação Física vai além do ensino de habilidades motoras ou conceitos teóricos, desempenhando um papel fundamental na formação do ser humano em sua totalidade. Portanto, limitar essa vivência, seja pela estrutura curricular ou pelo ensino híbrido, compromete a essência do aprendizado e da experiência da prática da cultura corporal de movimento na escola.

Neste sentido, P2 (2024, [n.p.]) enfatiza o papel da Educação Física na construção de um ambiente escolar mais integrado e interativo, promovendo a emancipação dos estudantes: “A nossa disciplina é muito valorizada pelos alunos. Quando conseguimos integrar a Educação Física com outras disciplinas, acontece uma troca significativa que gera um vínculo de aprendizagem”.

Outrossim, a prática escolar também revela desafios em relação ao reconhecimento do valor da Educação Física. Muitos gestores e colegas de outras áreas ainda percebem a Educação Física como algo secundário, conforme a fala de P2 (2024, [n.p.]): “Muitos não percebem a Educação Física como uma disciplina essencial. Quando falta professor, os alunos são simplesmente enviados para a quadra para jogar bola, sem uma reflexão sobre a quadra como espaço educativo”.

Essa realidade reflete a complexidade do contexto educacional e os desafios inerentes à valorização da Educação Física no currículo escolar. Como aponta Morin (2011, p. 73), a humanidade segue uma trajetória incerta, caracterizada por criações e destruições contínuas. Da mesma forma, a Educação Física vivencia um processo dinâmico de reconhecimento e ressignificação dentro do espaço escolar, oscilando entre avanços na sua valorização e resistências estruturais que limitam seu potencial formativo.

A importância da Educação Física na promoção de trabalhos interdisciplinares, contribui para a emancipação dos/as estudantes. Ao proporcionar satisfação e bem-estar, o

componente favorece não apenas o desenvolvimento humano, mas também a melhoria do desempenho acadêmico conforme ressalta P2:

[...] os alunos gostam muito da nossa disciplina, a gente já chega com um ponto ganho na escola. O nosso componente é importantíssimo por vários aspectos [...] a gente é interdisciplinar, [...] Então, a gente tem que barganhar, você tem que ofertar, você tem que conquistar, você tem que trazer para perto (2024, [n.p.]).

Neste sentido, conforme Morin (2011, p. 95), “A democracia necessita, ao mesmo tempo, de conflitos de ideias e de opiniões, que lhe conferem vitalidade e produtividade”.

A implementação da BNCC (2018) no Ensino Médio, com a limitação da participação dos professores na sua elaboração, trouxe implicações para a Educação Física, como a adaptação curricular, a falta de formação específica, a sobrecarga de trabalho, a universalização do currículo e a redução da carga horária, enfraquecendo a presença desse componente, além de desconsiderar as especificidades locais. O ensino híbrido também trouxe desafios. Apesar disso, os professores reconhecem a importância da Educação Física na formação humana integral dos/as estudantes e destacam a interdisciplinaridade como um ponto positivo. A pesquisa ressalta a necessidade de um debate sobre políticas públicas para fortalecer a Educação Física, alinhando-se à visão de Morin (2011) sobre um ambiente educacional plural e democrático.

7.3.2 Categoria 2: Políticas Públicas e as mudanças ocorridas após a implementação do “novo” Ensino Médio

A segunda categoria, Políticas Públicas e as mudanças ocorridas após a implementação do “novo” Ensino Médio, teve como objetivo discutir, a partir do grupo focal com os professores de Educação Física, as políticas públicas e as mudanças ocorridas após a reforma do Ensino Médio. Assim, evidenciaram-se os impactos concretos vividos pelos/as professores e estudantes em razão das mudanças estruturais na etapa do “novo” Ensino Médio, destacando os desafios logísticos, o afastamento de professores por problemas relacionados à saúde mental, e as dificuldades geradas pela aplicação de um currículo centralizado e distanciado das realidades locais.

A partir da perspectiva da teoria da complexidade de Morin (2011), que propõe uma visão integrada e complexa da educação, percebe-se que esses impactos não podem ser compreendidos de maneira isolada, mas sim como parte de um sistema interconectado de fatores que afetam tanto os aspectos pedagógicos da Educação Física quanto os psicossociais da comunidade escolar.

O sentimento de frustração em relação à diminuição da carga horária foi amplamente compartilhado pelos/as professores em seus relatos. A redução do tempo destinado às aulas de Educação Física prejudicou a atuação dos/as professores, o desenvolvimento dos objetos de conhecimento da Educação Física e a qualidade do ensino, conforme relatou P3:

[...] Não dá nem tempo para desenvolver o que você programou para aquela aula. Olha eu usava o whatsapp do grupo para fazer todos os trabalhos teóricos, além disso em uma das escolas em que trabalhei, em 2023, era desolador. Eu me deslocava para trabalhar apenas uma aula de 30 minutos. Como desenvolver qualquer conteúdo em um tempo tão curto? Eu me sentia impotente. Não havia tempo suficiente para trabalhar os objetos de conhecimento da Educação Física. Não conseguimos avançar naquilo que havíamos planejado (2024, [n.p.]).

Neste sentido, P2 reitera:

[...] Você entra na sala de aula já meio frustrado para trabalhar uma aula só, e você pensa nos teus alunos em relação à qualidade do ensino... Eu sempre vou ficar devendo alguma coisa para eles. Em uma aula, eu faço o quê? São séries de fatores que levam a Educação Física no Ensino Médio a perder seu valor como componente curricular (2023, [n.p.]).

Observe-se que, além de causar sofrimento psíquico aos/as professores, a redução da carga horária impacta o ensino de maneira complexa, pois altera as dinâmicas de ensino-aprendizagem e a organização curricular, repercutindo diretamente nas práticas pedagógicas. Como destaca Morin (2011, p. 74), “[...] é preciso saber interpretar a realidade antes de refletir onde está o realismo”. Dessa forma, a análise dessa restrição curricular não pode se limitar a uma acessibilidade passiva das novas diretrizes, mas deve considerar os impactos concretos na qualidade do ensino e nas condições de trabalho dos/as professores, de modo a mobilizar caminhos mais equilibrados para a Educação Física no Ensino Médio.

Em consonância com P2, P1 em seu discurso, relatou:

Nas linguagens, a escolha dos alunos geralmente recai sobre as práticas corporais. Eles precisam sair da sala. O tempo de permanência na sala aumentou, então faz sentido que eles escolham atividades ao ar livre. Na nossa escola, com a reorganização do currículo, a rotação de professores e a adaptação das aulas de Educação Física se tornaram complicadas. Isso gerou um desgaste significativo (2024, [n.p.]).

Nesse contexto, P2 compartilhou sua percepção sobre a situação na escola em que trabalha, afirmando que, embora o envolvimento de professores de outras áreas com as práticas corporais não fosse problemático em termos de socialização, essa prática evidenciava a desvalorização da Educação Física como um campo legítimo de conhecimento:

Na minha escola, tem professores de outras disciplinas que levam os alunos para jogar vôlei. Eu não acho errado, pois eles estão contribuindo com a socialização, e os alunos realmente pediram por mais atividades ao ar livre. A única aula que eles têm de Educação Física é na sexta-feira, comigo, na última aula da manhã. A escola, situada em uma periferia, realmente precisa do esporte e do lazer, não que as outras escolas não precisem. O esporte proporciona aos alunos oportunidades que vão além da sala de aula, auxiliando no desenvolvimento da personalidade deles. Essa é uma questão muito importante para nós (2024, [n.p.]).

Nesse sentido, a reflexão de Morin (2011, p. 74) se faz pertinente ao destacar que “[...] a racionalidade, se não mantém autocritica vigilante, cai na racionalização”. Ou seja, sem um olhar crítico sobre essas práticas, corre-se o risco de aceitar como natural a redução da Educação Física na matriz curricular, ignorando sua importância na formação humana integral dos/as estudantes. Essa lógica, ao invés de fortalecer a área, reforça sua desvalorização, tornando urgente uma análise mais aprofundada sobre as implicações dessa reorganização no Ensino Médio com postura ética e humanística.

Outro fator que agravou o cenário foi a situação dos professores ACTs (Admitidos em Caráter Temporário), que precisam trabalhar em várias unidades escolares para completar sua carga horária. A angústia de se sentir desvalorizado no ambiente de trabalho, especialmente em relação à receptividade em algumas escolas, onde a adaptação às novas exigências foi percebida como um obstáculo. P3 compartilhou uma experiência que ilustra essa dinâmica:

Uma das minhas maiores angústias foi a falta de acolhimento. Em algumas escolas, nem meus próprios colegas me receberam bem. Em uma delas, fui chamado para mudar a minha forma de tratar os alunos. Me disseram: ‘Você tem filhos? Queremos que trate os alunos como se fossem seus filhos’. Isso me fez repensar, mas, mesmo assim, a escola se tornou um lugar onde a relação com os alunos foi fortalecida. Eles se apegaram a mim, e eu, a eles. Mas a angústia persistiu, principalmente por ser ACT e estar sempre à mercê de decisões temporárias (2024, [n.p.]).

Como professora que vivenciou esse processo no estado de Santa Catarina, posso afirmar que a reorganização curricular nos anos de 2022 e 2024 teve impactos significativos. No caso das disciplinas eletivas semestrais, por exemplo, os estudantes não escolhiam livremente, sendo induzidos a optar por uma eletiva diferente conforme a estrutura da escola. Assim, se um professor de Educação Física assumisse práticas corporais vinculadas aos CCEs e, no semestre seguinte, os estudantes ‘optassem’ por uma eletiva de outra área, esse professor precisaria ser realocado para outra unidade escolar, conforme a disponibilidade de vagas. Essa rotatividade intensificada gerou desgaste físico, financeiro e emocional, tornando a atuação dos/as professores ACTs ainda mais desafiadora.

Observa-se, nas manifestações dos professores, que, além dos desafios pedagógicos e organizacionais, a saúde mental dos docentes foi fortemente impactada pela sobrecarga de trabalho. A afastamento de professores das escolas em decorrência de problemas psicológicos, como Síndrome de Burnout, afetaram diretamente a rotina escolar, conforme relatou P1:

Vimos um número significativo de professores afastados por problemas de saúde mental. O que ocorre é que, quando há falta de professor, os alunos são direcionados para o pátio. Eu digo: - O pátio é a minha sala de aula. Eu preciso garantir que eles não fiquem sem aula, porque se não forem para o pátio, a situação piora. Isso também afeta a nossa saúde mental, porque muitas vezes precisamos atender a 3 turmas ao mesmo tempo (2024, [n.p.]).

A fala de P1 evidencia a sobrecarga e as dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física, que lidam com múltiplas turmas e a falta de um ambiente adequado para o ensino, o que repercute diretamente na saúde mental desses profissionais. A situação descrita, em que os alunos são deslocados para o pátio devido à ausência de professores, revela a fragilidade das condições de trabalho e compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, demonstrando o impacto negativo dessa realidade sobre o cotidiano escolar.

Como destaca Morin (2011, p. 81), “O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro”. A compreensão, nesse contexto, está ligada à necessidade de garantir condições adequadas para a aprendizagem e o bem-estar de todos os envolvidos no processo educacional.

A partir da percepção dos professores, a reforma gerou desafios, destacando a redução da carga horária e dificuldades logísticas, que, junto ao aumento do tempo de permanência dos estudantes em sala de aula, saturaram o ambiente educacional. Isso afetou negativamente o desenvolvimento da Educação Física e o bem-estar de professores e estudantes. A sobrecarga de trabalho, especialmente para os professores ACTs, gerou impactos na saúde mental e na qualidade do ensino. A redução da Educação Física a uma atividade complementar e a intervenção de outros professores nas práticas corporais sinalizam a desvalorização do componente, tornando urgente uma análise crítica sobre as consequências dessas mudanças.

Além disso, o aumento dos afastamentos por questões psicológicas, como a Síndrome de Burnout, destaca a complexidade da reforma, que deve ser entendida como um sistema interconectado de fatores pedagógicos, psicossociais e organizacionais. Assim, é necessário adotar uma abordagem crítica para reverter os efeitos negativos sobre o componente curricular de Educação Física, os professores e os estudantes, assegurando que a reforma não comprometa a formação humana integral e o bem-estar da comunidade escolar.

7.3.3 Categoria 3: Impactos das Políticas Públicas no componente curricular de Educação Física: a perspectiva dos professores nos últimos 3 anos

A terceira categoria, Impactos das Políticas Públicas no Componente Curricular de Educação Física: a Perspectiva dos Professores nos Últimos 3 Anos, teve como objetivo caracterizar o componente curricular de Educação Física do Ensino Médio da Rede Estadual de Santa Catarina nos últimos três anos. A pesquisa explora as percepções dos professores participantes sobre os impactos das políticas públicas no componente curricular de Educação Física nos anos de 2022 a 2024, com ênfase nas estruturas curriculares para as práticas pedagógicas, nas interações interdisciplinares e nas relações estabelecidas dentro e fora do ambiente escolar. As escolas situadas em Lages, Santa Catarina, foram o foco, integradas à Rede Estadual de Ensino do estado.

A análise se baseia na complexidade do contexto educacional, conforme os saberes propostos por Edgar Morin (2011), para refletir as interconexões entre as políticas curriculares e as necessidades locais.

Ao referir-se à estrutura curricular do território catarinense, P4 em seu discurso ressalta:

Houve um período de adaptação para a implementação da reforma para o NEM. Com a implementação da reforma, houve a extinção do EMTI, o que reduziu o espaço de atuação da Educação Física, que antes contava com 3 aulas semanais nessa modalidade de ensino. Com a reforma, na 1^a série, mantiveram-se as 2 aulas semanais, mas passamos para apenas 1 aula semanal na 2^a e 3^a séries, com a opção ‘fantasiosa’ de uma eletiva (2024, [n.p.]).

Esse processo de mudança está relacionado às Escolas-Piloto¹², que, a partir de 2020, foram responsáveis pela implementação de ações de flexibilização curricular, como o Projeto de Vida, a Segunda Língua Estrangeira e os Componentes Curriculares Eletivos (CCEs), o que resultou na criação de um portfólio com 25 novas disciplinas eletivas, incluindo práticas corporais, inseridas na área de Linguagens e suas Tecnologias (Santa Catarina, 2021d). A obrigatoriedade de implementar a reforma em todo o território catarinense iniciou-se em 2022.

Em convergência com P4, P1 (2024, [n.p.]) relatou: “[...] essa flexibilização abriu oportunidades, mas também trouxe desafios. “[...] a única eletiva disponível dentro da área de Linguagens foi a de prática corporal”. P4 (2024, [n.p.]) expressa sua preocupação com as

¹² Em Santa Catarina, a partir de 2020, 120 escolas-piloto iniciaram a implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/etapas-e-modalidades-de-ensino/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 03 de ago. de 2024.

limitações da oferta dos CCEs e reafirma: “[...] das 25 eletivas oferecidas, apenas a de práticas corporais estava disponível para os/as professores de Educação Física”.

Além disso, a falta de debate e planejamento local para estruturar as práticas corporais dentro do currículo, destacando a necessidade de maior articulação entre a teoria e a prática pedagógica no contexto das políticas públicas implementadas, foi criticada por P4:

[...] não houve debate para organizar uma estrutura para as práticas corporais. Para o aluno qual é o tipo de ganho que ele vai ter com o que vou apresentar dentro desta estrutura? [...] quanto aos objetos de conhecimento: práticas corporais de aventura, lutas, skate entre outros... [...] você tem que fazer, você pode ter ideias de outros lugares mas você precisa de tempo para estruturá-la dentro da realidade local (2024, [n.p.]).

A dificuldade de adaptar o currículo sem uma análise aprofundada das necessidades regionais, destacando a importância de compreender as “preferências esportivas locais” foi relatada. P1 (2024, [n.p.]), sugere que uma política pública regionalizada poderia resultar em propostas mais eficazes para a Educação Física: [...] as preferências esportivas locais”, e sugere que uma política pública regionalizada poderia resultar em propostas mais eficazes para a Educação Física. “[...] a importância de incluir os professores de Educação Física na elaboração de políticas que atendam às realidades de cada escola e seus alunos, para que possam planejar ações pedagógicas mais integradas e significativas”.

A falta de flexibilidade para adaptar o currículo às especificidades locais revela a complexidade do sistema educacional e das políticas públicas. Morin (2011, p. 49-50) destaca: “Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia da diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade”. Essa perspectiva reforça a importância de articular as diretrizes curriculares gerais com as particularidades regionais, assegurando uma educação que respeite tanto a identidade coletiva quanto às necessidades locais.

Outro desafio que impactou as práticas pedagógicas no componente curricular de Educação Física, no território catarinense, conforme observado nos relatos dos professores e também em minha experiência como docente nesta etapa de ensino, foi a dificuldade de implementar atividades híbridas, as quais, no contexto escolar, não têm mostrado resultados positivos. P4 (2024, [n.p.]) comentou: “[...] nesse ano de 2024, nós temos a atividade híbrida, se alguém falar que isso é produtivo, que tem assim aproveitamento, olha então me digam como?”. Neste sentido, P3 (2024, [n.p.]) relatou: “Quanto ao ensino híbrido: eu passo os vídeos

lá e os alunos chegam e perguntam: Professor, o que o senhor postou lá? nem sabem, ninguém assiste. Mas tem que postar”.

De acordo com os relatos dos professores, a flexibilização e adaptação do currículo proposta pela reforma não têm se mostrado eficazes para o ensino da Educação Física. Concordo com essas afirmações, pois também enfrento esses desafios em minha prática docente. Esse cenário evidencia que a formulação dessa política tem sido realizada sem uma compreensão profunda das dinâmicas e desafios reais do ambiente escolar, destacando a necessidade urgente de um diálogo mais regionalizado entre os formuladores de políticas educacionais e os profissionais que vivenciam diariamente o contexto escolar.

Morin (2011) destaca que, em sociedades democráticas, os indivíduos expressam seus desejos e responsabilidades para com a coletividade. Essa reflexão enfatiza a necessidade de políticas educacionais que mobilizem diretrizes gerais com a escuta ativa dos professores, garantindo maior legitimidade e efetividade nas propostas curriculares.

A ausência de formação continuada para os professores/as na rede estadual de Santa Catarina foi destacada na fala dos/as professores como fator de desvalorização do componente. Enquanto os/as professores/as de outras disciplinas têm acesso a cursos de formação, os/as de Educação Física são negligenciados, o que limita suas possibilidades de aprimoramento pedagógico. P3 (2024, [n.p.]) relatou: “[...] o ano inteiro todos os professores de outros componentes curriculares têm formação, e nós não”.

A pressão que os/as professores/as enfrentam, especialmente quando precisam conciliar o planejamento das aulas com as demandas pedagógicas e a falta de tempo para desenvolver todas as habilidades previstas no currículo foi exemplificada por P1 (2024, [n.p.]): “Eu já trabalhei em mais de duas escolas, hoje não, e nós precisamos discutir as questões pedagógicas da escola. Você não tem só a bola, só o arco, você tem outras questões pedagógicas para resolver”. A importância do comprometimento do/a professor/a de Educação Física nos processos pedagógicos, muitas vezes ignorado no ambiente escolar foi relatada. P1 compartilha uma experiência em que foi solicitado a realizar um campeonato em troca de uma folga no dia do conselho de classe:

[...] Quando cheguei na escola, pediram para eu fazer campeonato em troca de folga no dia do conselho de classe, questionei, porque? Eu preciso participar no conselho de classe, vocês não imaginam como são os alunos fora de sala de aula, o meu olhar precisa estar lá (2024, [n.p.]).

Morin (2011, p. 95) afirma que a democracia “supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de ideias” e deve garantir o direito das minorias à expressão. Essa

perspectiva reforça a importância da participação de todos os/as professores/as nos processos pedagógicos.

Além disso, os/as professores/as reconhecem a importância de seu papel na integração com os/as estudantes e na construção de um ambiente coletivo por meio de projetos integradores. P2 (2024, [n.p.]) traz como exemplo a dança, uma atividade que, segundo ela: “consegue romper barreiras de timidez e promover a socialização dos estudantes, criando momentos marcantes e de grande valor para eles”.

O sucesso de projetos integradores, como o festival de dança, que envolve professores/as de diversas áreas e promove uma colaboração pedagógica entre diferentes componentes curriculares, contribuindo para um ambiente escolar mais unido também foi destacado por P1:

[...] eu vejo que a Educação Física tem o poder de fala, de espaço para debater projetos. Nós realizamos o festival de dança há 15 anos. Nossa festival de dança tem uma temática, e eles têm que contar uma história no palco. E aí é todo mundo cooperando. Quando montamos o projeto, reunimos um grupo multidisciplinar (2024, [n.p.]).

A parceria entre os/as professores, se destaca como aspecto positivo observado nas atividades interdisciplinares, conforme o discurso de P1 (2024, [n.p.]): “[...] é muito legal trabalhar em projetos. Você não é mais solo a carregar a ‘bola’ quando tem problemas de ordem disciplinar para resolver, de estrutura, de grade”. Além disso a interdisciplinaridade sugere humildade pedagógica, criando um ambiente colaborativo e inclusivo dentro da escola. De acordo com a fala de P1:

A humildade pedagógica é essencial em uma escola. É preciso dar poder de fala e poder de ação aos que estão chegando, independente se você está lá há 50 anos. Eu vejo isso na minha escola como um fator positivo. Se eu for falar de dentro da caixa da Educação Física, aquela caixinha dentro da estrutura que questionamos, nós não temos mais tempo, condições de vencer, trabalhar todas as habilidades que se pode (2024, [n.p.]).

Essa perspectiva dialoga com a visão de Morin (2011, p. 34): “O global é mais do que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais do que um contexto: é o todo organizador do que fazemos parte”. Assim, a escola deve ser vista como um espaço dinâmico, onde cada componente curricular contribui para o todo, promovendo uma formação mais significativa.

Adicionalmente, observou-se que a falta de recursos e de apoio da gestão escolar se configura um ponto crítico discutido entre os/as professores/as, como dificuldades financeiras

para a participação dos/as estudantes em eventos esportivos, incluindo a necessidade de improvisar equipamentos, a exemplo da experiência vivenciada por P2 (2024, [n.p.]): “Eu fui levar meus alunos para participar de um evento esportivo em outro espaço, com caneleiras de papelão, porque não tínhamos condição de comprar caneleiras”.

P2 (2024, [n.p.]), mencionou ainda a disparidade entre os estudantes da rede pública e da rede privada ao competir nesses eventos, observando que: “[...] enquanto os alunos da rede privada contam com melhor infraestrutura e equipamentos, os da rede pública enfrentam grandes limitações”. Além disso, a aplicação de meritocracia em condições desiguais é enfatizada por P4, que aponta como as diferenças de recursos e apoio afetam as oportunidades dos estudantes:

[...] eles vão jogar sem caneleiras e colocam papelão e assim uma outra coisa que eu acho que é muito desigual é participar com outra rede que não é a pública. Então eles comentam - profa. chegaram aqueles da escola tal, eles tem aquelas bolsas de guardar as bolas, com aqueles tênis que vale três meses de salário do meu pai, e aquelas squeezes assim para tomar água e a gente lá professora daquele jeito (2024, [n.p.]).

A disparidade no acesso a recursos exige uma reflexão sobre a responsabilidade coletiva para garantir igualdade de oportunidades para todos. Como Morin (2011, p. 42) observa, “Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las”. P3 (2024, [n.p.]): “[...] “Os alunos da rede particular dormem, comem e bebem com recursos públicos e os meus da rede pública estadual? Os que são da rede pública estadual nunca vão chegar lá”. Além disso, P3 (2024, [n.p.]), aponta outro desafio enfrentado pelos professores de Educação Física: “[...] não somos liberados para acompanhar os/as estudantes nesses eventos, com ameaças de desconto de salário”.

Diante disso, P1 (2024, [n.p.]), reforça a necessidade de políticas públicas regionalizadas: “[...] é importante incluir os professores de Educação Física na elaboração de políticas que atendam às realidades de cada escola e de seus estudantes”.

Em síntese, a implementação da BNCC no “novo” Ensino Médio nas escolas de Lages, integradas à Rede Estadual de Ensino onde atuam os professores participantes da pesquisa, enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a adaptação curricular, as dificuldades no planejamento local, as limitações da Educação Híbrida, a sobrecarga de trabalho dos docentes e as desigualdades entre escolas públicas e privadas na participação em eventos esportivos. Esses fatores comprometem a eficácia do ensino de Educação Física. Os professores ressaltam

a importância da interdisciplinaridade e a urgência de políticas públicas integradas, sensíveis às realidades locais, que garantam maior apoio à formação continuada dos profissionais e melhores condições de trabalho, visando a uma educação mais equitativa e acessível.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta dissertação, posso afirmar que os relatos dos/as professores participantes do grupo focal foram essenciais para compreender as implicações das políticas públicas para o componente curricular de Educação Física no “novo” Ensino Médio, conforme estabelecido por meio da Lei 13.415/2017 e implementado pela BNCC (2018).

Essa inclusão destaca a importância dos debates acadêmicos com os/as professores, que conhecem as reais necessidades dos/as estudantes nesta etapa de ensino, visando à formação humana integral. Além disso, é essencial considerar os processos contínuos de reformulação dessas políticas, elaboradas em gabinetes e excessivamente voltadas para interesses mercadológicos.

Além disso, esta pesquisa revelou que é insuficiente limitar a análise da Educação Física ao seu próprio âmbito ao discutir políticas públicas para o Ensino Médio. Tudo está interconectado, exigindo uma compreensão sistêmica que integre as diversas dimensões da educação básica nas esferas federal, estadual, regional e local. Assim, os debates acadêmicos sobre avanços nessa direção devem ser contínuos.

Para a estruturação desta pesquisa, realizou-se uma revisão de literatura na perspectiva do Estado do Conhecimento. Com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram selecionadas dez publicações, organizadas em três categorias. Esses estudos evidenciaram desafios e oportunidades relacionados às políticas públicas, ao currículo e às práticas pedagógicas de Educação Física no Ensino Médio. Os resultados destacaram o impacto das reformas privatistas na formação integral dos/as estudantes, a necessidade de maior participação dos/as professores/as de Educação Física no desenvolvimento curricular e o potencial de abordagens pedagógicas inovadoras e relevantes para tornar as aulas mais significativas.

Ao considerar que cada parte reflete o todo e o todo reflete as partes, a pesquisa bibliográfica foi conduzida com foco na especificidade da Educação Física escolar. A investigação evidenciou a necessidade de superar paradigmas historicamente centrados na disciplinarização dos corpos, avançando para abordagens que valorizem a cultura corporal de movimento e a diversidade sociocultural no contexto do “novo” Ensino Médio. A perspectiva renovadora da Educação Física dos anos finais da década de 1970 e início de 1980, juntamente com as contribuições antropológicas e simbólicas de autores como Daolio (2018), reforça a relevância de práticas pedagógicas que promovam a humanização e o respeito à alteridade.

A análise da pesquisa documental revelou que a BNCC (2018) impõe desafios significativos à Educação Física no Ensino Médio. Ao padronizar o currículo e priorizar a hierarquização de Matemática e Português, a BNCC diminui o espaço de atuação da Educação Física e compromete a diversidade da flexibilização curricular. Além disso, sua inserção na área das Linguagens e a vinculação das competências e habilidades específicas a essa área reduzem sua identidade e autonomia pedagógica, enfraquecendo sua capacidade de contribuir para uma formação crítica e emancipatória dos/as estudantes.

Além disso, a ênfase em habilidades funcionais voltadas para o mercado de trabalho limita a abordagem humana integral que a Educação Física poderia oferecer, promovendo uma visão utilitarista desse componente curricular. A exclusão da participação ativa dos professores na elaboração dessas políticas reforça a padronização e desconsidera as realidades locais, dificultando a implementação de práticas pedagógicas emancipatórias.

Com base na pesquisa documental e nos relatos dos/as professores no âmbito do grupo focal, em Santa Catarina, especificamente, a redução de carga horária, a extinção dos EMTIs, as limitações com o ensino híbrido e a centralização do ensino noturno dificultam o acesso à Educação Física e a conclusão do Ensino Médio para jovens trabalhadores que residem em áreas dispersas. Nesse contexto, é crucial que as políticas educacionais atendam melhor às demandas locais e regionais.

Além disso, o grupo focal revelou que a exclusão da participação dos/as professores de Educação Física durante os processos de elaboração final da BNCC (2018) resultou na universalização do currículo, que desconsidera as realidades locais e as especificidades do componente. Além disso, a inserção do componente curricular de Educação Física na área das Linguagens e suas tecnologias descaracteriza suas especificidades.

Ademais, os/as professores relataram que a falta de formação específica, a falta de suporte adequado na implementação da reforma, associada à redução da carga horária do componente curricular de Educação Física em função da inserção dos IF, gerou grande desgaste emocional e físico, com a necessidade de compensar aulas em diversas escolas, acentuando a sobrecarga de trabalho e casos de Síndrome de Burnout entre professores.

Ressalta-se que essas fragilidades foram observadas especificamente em escolas públicas estaduais situadas na cidade de Lages, no contexto do estado de Santa Catarina, local de atuação dos/as professores participantes da pesquisa.

Diante desse cenário, é imprescindível estabelecer diretrizes para a melhoria das políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Física no Ensino Médio. Entre essas

diretrizes, destacam-se: o retorno da oferta de duas aulas semanais de Educação Física durante os três anos do Ensino Médio; a valorização dos aspectos culturais regionais no currículo local, promovendo uma educação contextualizada e significativa; a implementação de programas de formação continuada para professores, alinhando o debate acadêmico da Educação Física às políticas públicas e às necessidades reais dos estudantes; e, por fim, a elaboração de um currículo específico para a disciplina, com a participação ativa dos professores da área, garantindo um ensino mais eficaz, contextualizado e alinhado às particularidades desta etapa, além de promover um acesso mais equitativo à prática pedagógica da Educação Física.

Além disso, é essencial a manutenção do acesso dos/as estudantes de licenciatura em Educação Física ao PIBID desde o currículo ABI; o incentivo à formação continuada e à pesquisa, fortalecendo os/as professores de Educação Física como intelectuais e agentes transformadores do ensino; a implementação de políticas de preservação da saúde dos/as professores, considerando as condições de trabalho e a carga emocional na docência.

O debate acadêmico e a experiência na escola são fundamentais para o desenvolvimento de professores críticos, capazes de enfrentar desafios e buscar participação ativa na formulação e na implementação das políticas educacionais. Para que o Ensino Médio cumpra seu objetivo de formar cidadãos críticos e preparados para os desafios contemporâneos, é essencial superar os entraves impostos por uma lógica educacional neoliberal e garantir que a implementação das reformas considere a diversidade e as desigualdades regionais.

Finalizo esta dissertação convicta de que os conhecimentos construídos ao longo deste processo contribuirão significativamente para minha trajetória pessoal e profissional. Esses aprendizados reforçam meu desejo de continuar contribuindo com pesquisadores e pesquisas futuras voltadas à valorização da Educação Física como um campo legítimo de conhecimento, amparado por políticas públicas coesas e inclusivas. Trata-se de um tema complexo e desafiador, mas intrinsecamente ligado à justiça social, portanto essencial para a construção de uma sociedade humanizada e comprometida com a formação humana integral dos indivíduos.

9 REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar. **A Saúde E O Paradigma Da Complexidade:** Fractalidade. Cadernos IHU, São Leopoldo. Ano 4, n. 15, p. 1 – 47, 2006. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ihu/015cadernosihu.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais.** Tradução: DUARTE, Marcelo Figueiredo. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução: RETO, Luís Antero; PINHEIRO, Augusto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **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, 1 dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7024>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil:** o que ela vem sendo e o que ela pode ser. Ijuí: Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2009.

BRACHT, Valter. *et al.* **A prática Pedagógica em Educação Física:** a mudança a partir da pesquisa-ação. 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/267>. Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Poder Executivo, Brasília, DF, 2024b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI%2086%20&numero=14945&ano=2024&ato=841UTSU5ENZpWT3a9>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Aprovada nova reforma do ensino médio retorna à Câmara.** Brasília. DF: Senado Federal. 19 de jun. 2024a. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/06/19/aprovada-nova-reforma-do-ensino-medio-retorna-a-camara>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 399, de 8 de março de 2023b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-399-2023-03-08.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** LDB. 7ª. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, [2023a]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base - Ensino Médio. Ministério da Educação, [2018a]. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N° 6**. Brasília: Ministério da Educação, 18 de dezembro de 2018c, Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1m25Vem2FhWppr5y5JEwedgyCKtsQ-4OA>. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação - MEC. **Portaria n° 865 [2018e]**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-865-de-8-de-novembro-de-2022-44302107>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação - MEC. **Portaria n° 1.348 [2018d]**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/103561-ppc015-18/file>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. **Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Poder Executivo, Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/522095/CF88_EC92_2016_Livro.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução n° 510**. Brasília: Ministério da saúde, 07 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br>. Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. Medida provisória n° 746 de 22 de setembro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impressao.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução n° 466**. Brasília: Ministério da saúde, 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br>. Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio - PCNEM - volume 1. Ministério da Educação, Brasília, DF, [2006]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ministério da Educação, Brasília, DF: Presidência da Repúblida, [2000]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024. Associados, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ CEB. Parecer no 15, de 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo.** Autores associados, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARIDO, Suraya Cristina. **Para ensinar educação física:** possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus, 2007.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Educação & sociedade. v.32, nº 93, p.25-42, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

FERRETTI, Celso João; KRAWCZYK, Nora. **Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 20 de fev. 2025.

FERREIRA, Aline Fernanda; RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Perfil dos alunos do ensino médio e suas implicações para a educação física. In DARIDO, Suraya Cristina (org). **Educação física e ensino.** Ijuí: Unijuí, 2017. p. 71- 90.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”** Educação & Sociedade, v. 23, nº 79, p.257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GEHRKE, Patrícia. **Educação física escolar e práticas corporais de aventura na natureza:** uma proposta para o ensino médio no litoral norte do Rio Grande do Sul. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, 2023. Disponível em: https://bit.ly/Educacao_Fisica_Escolar. Acesso em: 12 nov. 2023.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. [2023]. Cidades e Estados: Lages - SC. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/?codmun=420930>. Acesso em: 12 jul. 2024.

KÖRBES, Clecí, *et al.* **Implicações da reforma do ensino médio e da bncc na educação física escolar:** uma revisão bibliográfica. In: Anais do I Colóquio da Rede Nacional EM Pesquisa, 1. Curitiba [2022] **Anais eletrônico:** Curitiba: CRV, 2022. 178 p. Disponível em:

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/AnaisdoIColquioEMPesquisa.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

UHN, Simone Santos. **A reforma do ensino médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e para a educação física nesse contexto**: um estudo de caso. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/258648>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Lucia Ceccato de. **Modelo aberto de educação ambiental**. ETD – Educ. temat. digit. Campinas: SP, v.15 n.1 p.161-178 jan./abr. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v15n01/v15n01a11.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2024.

LOPES, Alice Casemiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**: educação, sociedade e cultura, v. 37, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2024.

MACHADO, Perla Cristina Frangiotti. **Desenvolvimento de itinerário formativo relacionado com a Educação Física escolar**: desafios e perspectivas no Novo Ensino Médio. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17912>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MENCHIK, Larissa Brittes. **Metodologia de projetos no ensino médio**: compreensões e concepções no livro didático para a educação física. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13409669. Acesso em: 20 nov. 2023.

MILANI, Amanda Gabriele; DARIDO, Suraya Cristina. Princípios da interdisciplinaridade e contextualização no Ensino Médio. In DARIDO, Suraya Cristina (org). **Educação física e ensino**. Ijuí: Unijuí, 2017. p. 171- 182.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. 3º ed. rev. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do Futuro**. 2º ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2011.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática.** Curitiba: CRV, 2021.

NEIRA, Marcos, Garcia. **Educação física cultural:** inspiração e prática pedagógica. São Paulo: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos, Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física.** *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Brasília, v. 40, n. 3, p. 215-223, maio/agosto, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da Cultura Corporal:** críticas e alternativas. São Paulo: Phorte, 2008.

NOVAIS, Mônica Vieira. **O ensino da Educação Física através das eletivas:** possibilidades pedagógicas no currículo das Escolas de Ensino Médio em tempo integral do Ceará. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, 2023. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/~tcc/00003c/00003c59.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Sobre o pensamento antropológico.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

PEREIRA, João Marcos Saturnino. **O novo Ensino Médio e a área de Educação Física escolar:** implicações na (de) formação da classe trabalhadora. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2023. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=111720>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PEREIRA, Luis Eduardo. **Níveis de atividade física, comportamento sedentário, composição corporal e saúde mental de alunos do ensino médio.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.fuvs.br/api/file/20bd7e5881aa0ff748cae09f46f2fc0a2fe306aaLuis%20EDUARDO%20PEREIRA.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

RODRIGUES, Renato Ribeiro. **Educação do corpo, práticas corporais e o movimento reformador do Novo Ensino Médio brasileiro.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/43786fc8-90fe-441f-8693-81b0cfcdc49c>. Acesso em: 20 nov. 2023.

RUFINO, Luiz Gustavo, *et al.* Educação Física no ensino médio de algumas perspectivas legais: desafios em busca da legitimidade. In DARIDO, Suraya Cristina (org). **Educação física e ensino.** Ijuí: Unijuí, 2017. p. 91- 109.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão de sofrimento psíquico.** BH, Autêntica, 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Híbrida:** Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. 1. ed. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10lrbCxXwgGKGj7UYfXK2ryBxQB-Xy35A/view>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SANTA CATARINA. **Curriculum base do ensino médio do território catarinense:** caderno 1 - disposições gerais. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Caon, 2021a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Curriculum base do ensino médio do território catarinense:** caderno 2 - formação geral básica. Florianópolis: Caon, 2021b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Curriculum base do ensino médio do território catarinense:** caderno 4 - portfólio dos (as) educadores (as). Florianópolis: Caon, 2021d.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações para a implementação do novo ensino médio.** Florianópolis: Editora Secco, 2019. 60 p.

SILVA, Cinthia Lopes da; VELOZO, Emerson Luiz. **Lazer, práticas corporais e cultura.** São Paulo: Fontoura, 2015.

SILVA, João Luís Coletto da. Implicações da reforma do ensino médio e da BNCC na educação física escolar: uma revisão bibliográfica. In: KÖRBES, Clecí; SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; MILLIORIN, Simone Aparecida (org.). **Anais do I Colóquio da Rede Nacional EMPesquisa.** Curitiba: CRV, 2022. p. 93-94. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359917663_ANAIS_I_Coloquio_da_Rede_Nacional_EMpesquisa. Acesso em: 1 dez. 2023.

SILVA, Madalena Pereira da; AGUIAR, Paula Alves de; JURADO, Ramon Garrote. **As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental.** Polyphonía, Goiânia, v. 31/1, jan.-jun. 2020. p. 182-204. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/66957>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física:** raízes européias e Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SOUZA, Luciana Karine de. Recomendações para a Realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa. **Psi Unisc**, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 1, p. 52-66, 4 jan. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/13500>. Acesso em: 15 set. 2024.

SOUZA, Weder Camillo de. O novo ensino médio e a educação física nas escolas públicas do Mato Grosso: itinerários formativos e o protagonismo juvenil. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, Rondonópolis, 2021. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10985509. Acesso em: 1 dez. 2023.

TIBOLA, Naiara Gracia. Juventude(s), educação e trabalho: um estudo sobre os sentidos, escolha e inserção profissional. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamenweb/vinculos/pdf/Neidimar%20Vieira%20Lopes%20Gonzales%202022.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2023.

UMPIERRE, Eliane Ferreira. Educação física no ensino médio: enfoque crítico-emancipatório no planejamento do ensino dos esportes/atletismo. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, Universidade UNIJUÍ e Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, Ijuí, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10099038. Acesso em: 2 dez. 2023.

10 APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Resolução 510/2016 CONEP/CNS)

Você está sendo convidado(a) a participar de modo voluntário (a) em uma pesquisa intitulada “Políticas Públicas para o Componente Curricular de Educação Física a partir da Reforma do Ensino Médio”. O objetivo desta pesquisa é analisar as implicações das políticas públicas no desenvolvimento do componente curricular de Educação Física no “novo” Ensino Médio. Após os esclarecimentos e informações a seguir, caso aceite participar desta pesquisa por gentileza assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. A participação nesta pesquisa envolverá 10 (dez) professores(as) de Educação Física que atuam no Ensino Médio em escolas públicas estaduais da cidade de Lages/SC, os quais participarão de um grupo focal. A reunião para o grupo focal ocorrerá em uma sala previamente designada, nas instalações da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), em data e horário a sua conveniência. A reunião será moderada pela Professora Doutora Lucia Ceccato de Lima. Esta pesquisa será um importante parâmetro para avaliar o desenvolvimento do componente curricular de Educação Física após a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) para o Ensino Médio.

De acordo com a Resolução 510/2016, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e graduações variados”. Como pesquisadoras éticas, durante todo o processo de coleta, armazenamento e transcrição dos dados gerados durante o grupo focal, sua segurança e integridade serão garantidas, assegurando o princípio do anonimato. Sua participação envolve riscos mínimos, caso você experimente qualquer desconforto psicológico e social previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), será oferecido apoio imediato, incluindo encaminhamento para atendimento psicológico gratuito na Uniplac. Outrossim, Informamos que você tem o direito de recusar sua participação, total ou parcialmente, ou de se retirar da pesquisa a qualquer momento, “mesmo após ter assinado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mantendo o direito de pleitear indenização por danos que apresentem nexo causal com a pesquisa”, sem que isso resulte em qualquer prejuízo ao seu atendimento na instituição, assegurados pela sistema CONEP do CNS. Ressaltamos que os resultados poderão beneficiar outros (as) pesquisadores (as), contribuir para debates acadêmicos e futuras publicações em artigos e periódicos sem fins lucrativos, superando assim qualquer risco potencial envolvido.

Ao aceitar participar da pesquisa e assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pedimos que gentilmente assine o Termo de autorização para uso de Imagem, que serão coletadas durante a pesquisa, para serem utilizadas na dissertação de mestrado resultante desta pesquisa, bem como em outros materiais destinados à divulgação ao público. A autorização para o uso de sua imagem e voz é concedida de forma gratuita, abrangendo o uso em todo o território nacional e no exterior, nas seguintes formas: dissertação em formato impresso e digital, disponibilizada pela Universidade e em bancos de dados online, como CAPES, BDTD, entre outros, para fins acadêmicos e científicos, artigos, comunicações em eventos, anais de eventos e demais produtos oriundos desta pesquisa. As

informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos, com garantia de sigilo e confidencialidade. Para quaisquer esclarecimentos no decorrer da sua participação, estou à disposição pelo telefone: (49) 98899-9000 ou pelo endereço: Rua Veneranda Eufrásia da Silva, 195, São José do Cerrito - SC. Se necessário, você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Av. Castelo Branco, 170, Reitoria – Piso Superior, Lages, SC, (49) 3251-1086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já, agradecemos sua participação!

Eu _____
(Nome por extenso)

_____ (CPF), declara que após ter sido esclarecido/a pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa.

(Nome e assinatura do sujeito da pesquisa)

Lages, _____ de _____ de 2024.

Pesquisadora responsável pelo projeto: Teresinha Chaves de Souza da Silva

Endereço para contato: Rua: Veneranda Eufrásia da Silva, 195

Telefone para contato: (49)988999000

E-mail: terezchaves@uniplaclages.edu.br

Assinatura da equipe de pesquisa

Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima

11 APÊNDICE B**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM**

Eu, _____, RG nº _____, CPF nº _____, residente na cidade de _____, declaro para os devidos fins, que AUTORIZO a utilização de minha imagem em fotografias, vídeos e quaisquer outros meios de gravação visual, capturados durante a realização das atividades relacionadas à pesquisa acadêmica intitulada “Políticas Públicas para o Componente Curricular de Educação Física a partir da Reforma do Ensino Médio”, representada pela pesquisadora Teresinha Chaves de Souza da Silva, mestrandona Programa de Pós Graduação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), sob a orientação da Profa. Dra Lucia Ceccato de Lima. Esta autorização se refere a fotos e vídeos, com ou sem captação de som, produzido pelas pesquisadoras, mencionando em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: Rodas sociais, cartazes e divulgação em geral. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que haja nada a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem, e assino a presente autorização em 2 vias de igual teor e forma.

Lages, dia _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

12 APÊNDICE C

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA CONHECER O PERFIL DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Pesquisa: “Políticas Públicas para o Componente Curricular de Educação Física a partir da Reforma do Ensino Médio” Mestranda: Teresinha Chaves de Souza da Silva

Programa: Mestrado Acadêmico em Educação - PPGE - UNIPLAC/Lages

Prezado(a) Professor(a),

Na busca por conhecer melhor o perfil dos participantes do grupo focal, solicito a gentileza de responder às perguntas abaixo. Sua identidade será preservada. Agradeço desde já pela colaboração e me coloco à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

1 IDENTIFICAÇÃO:

1.1 Idade:

() 25 a 30 anos () 30 a 35 anos () 35 a 40 anos () 40 a 45 anos () 45 a 50 anos

1.2 Gênero:

() Feminino () Masculino () Outro () Prefiro não responder

2 FORMAÇÃO:

2.1 Graduação:

() Licenciatura em Educação Física () Bacharelado em Educação Física () Outra.

2.3 Pós-graduação:

() Especialização () Mestrado () Doutorado () Não tenho

Qual curso? (citar a maior titulação)

3 ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

3.1 Vínculo atual:

() Efetivo/a () ACT

3.2 Carga Horária Semanal?

() 10 horas () 20 horas () 30 horas () 40 horas

3.3 Tempo de Atuação na Educação Física Escolar:

() Menos de 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 20 anos () Mais de 20 anos

3.4 Atua em mais Unidades Escolares atualmente?

() Sim () Não

Se sua resposta for sim, responda:

() 1 escola () 2 escolas () 3 ou mais escolas

3.5 Nos últimos 3 anos, você atuou exclusivamente com o componente curricular de Educação Física?

() Sim () Não

Se sua resposta for sim, cite os componentes curriculares.

Agradeço pela sua colaboração!

Teresinha Chaves de Souza da Silva

Mestranda PPGE - UNIPLAC/Lages

Telefone: (49) 98899-9000

Email: terezchaves@uniplacages.edu.br

13 APÊNDICE D

Professor Armando José Duarte

À Coordenadoria Regional de Educação de Lages (CRE)
Lages - SC

Assunto: Solicitação de Informações sobre Escolas Públicas Estaduais e Professores de Educação Física no Ensino Médio na cidade de Lages/SC

Prezado Senhor Armando José Duarte,

Eu, Teresinha Chaves de Souza da Silva, mestrandona do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIPLAC - Lages/SC, venho por meio deste solicitar informações sobre o número de escolas públicas estaduais de Ensino Médio situadas na cidade de Lages - SC e o número de professores de Educação Física desta etapa de ensino que atuam nessas escolas.

Estas informações são essenciais para a pesquisa de minha dissertação, sob a orientação da Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima. Especificamente, solicitamos:

1. Quantas escolas públicas estaduais oferecem Ensino Médio na cidade de Lages - SC?
2. Quantos professores de Educação Física atuam no Ensino Médio nessas escolas?

Esses dados serão fundamentais para a formação de um grupo focal com até 10 professores de Educação Física da rede pública estadual de Lages/SC, que atuam no Ensino Médio nos últimos 3 anos.

Desde já, agradeço pela atenção e colaboração. Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente, **Teresinha Chaves de Souza da Silva**

Mestranda PPGE - UNIPLAC

Telefone: (49) 98899-9000

Email: terezchaves@uniplacages.edu.br

Lages, ____/____ de 2024

(Assinatura da pesquisadora responsável)
Teresinha Chaves de Souza da Silva

14 APÊNDICE E

PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Convite para Participação em Grupo Focal

Prezada(o) Professora(o),

Eu **Teresinha Chaves de Souza da Silva** sou Professora de Educação Física na EEB Professor Mauro Gonçalves Farias São José do Cerrito (SC) e mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Estou desenvolvendo a pesquisa intitulada **“Políticas Públicas para o Componente Curricular de Educação Física a partir da Reforma do Ensino Médio”**.

Gostaria de convidá-lo(a) a participar de um grupo focal. Seu olhar e experiência são fundamentais para enriquecer a discussão e contribuir para a reflexão sobre as políticas públicas e suas repercussões nas nossas práticas escolares no ensino da Educação Física no Ensino Médio após implementação da BNCC (2018) para o ensino médio.

O grupo focal é uma reunião onde ocorre uma forma de entrevista coletiva. A moderadora será a Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima, orientadora desta pesquisa. A observação será realizada por esta pesquisadora.

Sua participação será voluntária, garantindo o anonimato e confidencialidade das informações compartilhadas, que seguirão os fundamentos, metodologia e proposições, do modo em que foram apresentados, avaliados, e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o parecer nº. 7.077.690/2024. O Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) será entregue para assinatura no início do grupo focal.

Data: 10/10/2024

Local: UNIPLAC/sala 1128 (Bloco 1 Mestrados e Doutorados)

Horário: 17:30 às 19:00

Duração aproximada: 90 minutos

Café com mistura: 18:45

Caso tenha interesse em participar ou necessite de mais informações, favor entrar em contato pelo **e-mail:** terezchaves@uniplacages.edu.br ou **telefone/whatsApp** (49) 988999000.

Desde já, agradeço sua atenção e estou à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

ANEXO 1

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Titulo da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Pesquisador: TERESINHA CHAVES DE SOUZA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82666224 6.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.077.690

Apresentação do Projeto:

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO - Projeto de Pesquisa apresentado ao curso de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense é UNIPLAC.

Objetivo da Pesquisa:

Analizar as implicações das políticas públicas no desenvolvimento do componente curricular de Educação Física para o novo ENSINO MÉDIO.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: Os riscos associados à participação na pesquisa são mínimos, entretanto é importante ressaltar que pode ocorrer algum tipo de constrangimento durante a participação do grupo focal. Ressalta-se que caso ocorra algum tipo de constrangimento psicológico ou social aos participantes da pesquisa durante o desenvolvimento do grupo focal, os mesmos serão encaminhados à Clínica Escola de Psicologia da UNIPLAC, para atendimento especializado e gratuito.

Cabe ressaltar que é mesmo depois de assinar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o participante continua com o direito de pleitear indenização por reparação.

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário

CEP: 88.500-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1066

E-mail: osp@uniplacages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer 7.077.680

de danos que apresente nexo causal com a pesquisa, sem que isso resulte em qualquer prejuízo ao seu atendimento na instituição; previsto na Resolução 510/2016.

BENEFÍCIOS: Vale ressaltar que os benefícios desta pesquisa são fundamentais para compreender os processos envolvidos na implementação das políticas públicas implementadas pela BNCC (2018), relacionadas ao ensino da Educação Física no Ensino Médio, contribuindo com os pesquisadores, eventos acadêmicos, e futuras publicações em artigos, periódicos sem fins lucrativos. Desse modo, devem superar qualquer risco potencial envolvido, garantindo assim uma experiência positiva e contributiva para todos os participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está de acordo com a Resolução CNS nº 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atendem aos critérios estabelecidos pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 510/2016.

- Desenvolver o projeto conforme delineado;
- Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP, Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Endereço: Av. Castilho Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (48)3251-1086

E-mail: cep@uniplacages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 7.077.680

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJECTO_2399362.pdf	26/08/2024 21:28:43		Aceito
Orçamento	OR.pdf	26/08/2024 21:14:30	TERESINHA CHAVES DE SOUZA DA SILVA	Aceito
Outros	IP_1.pdf	26/08/2024 21:12:31	TERESINHA CHAVES DE SOUZA DA SILVA	Aceito
Outros	IP_2.pdf	26/08/2024 21:06:51	TERESINHA CHAVES DE SOUZA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	26/08/2024 21:02:46	TERESINHA CHAVES DE SOUZA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CR.pdf	26/08/2024 21:01:50	TERESINHA CHAVES DE SOUZA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	19/08/2024 22:04:11	TERESINHA CHAVES DE SOUZA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DP.pdf	19/08/2024 21:35:23	TERESINHA CHAVES DE SOUZA DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	DC.pdf	19/08/2024 21:35:01	TERESINHA CHAVES DE SOUZA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/08/2024 21:17:49	TERESINHA CHAVES DE SOUZA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10
 Bairro: Universitário
 UF: SC Município: LAGES
 Telefone: (49)3251-1086 CEP: 88.500-000

Email: cep@uniplaces.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer 7.077.686

LAGES, 15 de Setembro de 2024

Assinado por:

Elisa Maria Rodriguez Pazinatto Telli
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Cecílio Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10
Bairro: Universitário CEP: 88.000-000
UF: SC Município: LAGES
Telefone: (48)3291-1066 Email: cep@uniplacages.edu.br