



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**AS REPERCUSSÕES DO “NOVO ENSINO MÉDIO” PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**ESCOLAR**

**RECIFE**  
**2024**

**GLÓRIA MARIA FERREIRA DE FARIAS**

**AS REPERCUSSÕES DO “NOVO ENSINO MÉDIO” PARA A EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR**

Monografia apresentada, como pré-requisito para a Conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Orientadora: Rachel Costa de Azevedo Mello.

**RECIFE  
2024**

F224r

Farias, Glória Maria Ferreirade.

As repercussões do “Novo Ensino Médio” para a educação física escolar / Glória Maria Ferreirade Farias. – Recife, 2024.

53f.

Orientador(a): Rachel Costa de Azevedo Mello.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação Física, Recife, BR-PE, 2024.

Incluir referências.

1. Reforma do ensino. 2. Ensino médio. 3. Educação física (Ensino médio) 4. Lei nº 13.415/17. I. Mello, Raquel Costa de Azevedo, orient. II. Título

CDD796

GLÓRIA MARIA FERREIRA DE FARIAS

**AS REPERCUSSÕES DO “NOVO ENSINO MÉDIO” PARA A EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Aprovado em: 04/10/2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rachel Costa de Azevedo Mello (Orientadora)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Cely Branco Lindoso  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof. Ms. Everton Cavalcanti  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus avós Maria da Glória e Manuel Ferreira (*em memória*), pela infância que tive e pelos ensinamentos que me guiam até hoje.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me capacitar em mais essa área da minha vida para que eu pudesse concluí-la com êxito e, por me fazer entender ao longo desses 5 anos, que esse é o caminho que quero continuar trilhando.

Agradeço aos meus avós Maria da Glória e Manuel Ferreira (*em memória*), por me proporcionarem uma infância linda e feliz. Foi por conta dessa infância, das memórias que criei e dos conselhos que recebi e, que guardo no meu coração e na minha memória até hoje, que venho me tornando a pessoa que sou hoje, e espero que eu esteja conseguindo deixá-los orgulhosos onde quer que estejam.

Minha eterna gratidão aos meus pais, Lucivania Ferreira e Josivaldo Farias, por contrariarem todo e qualquer diagnóstico referente a minha deficiência e por, sempre, me mostrarem que seria capaz de fazer tudo aquilo que me propusesse e, por proporcionarem até hoje, mesmo em meio a todas as adversidade que tivemos, o privilégio de estudar e de continuar indo atrás daquilo que acredito. Agradeço ao meu tio, Hélio Ferreira, por sempre estar presente em todas as fases da minha vida. Agradeço também a minha irmã, Ester Ferreira, por sempre se fazer presente em todos os momentos da minha vida, mesmo em meio a rotina corrida do dia a dia.

Agradeço, aos amigos que fiz durante a graduação, Paloma Victória, Carlos Augusto, Maria Eduarda, Radmila Arantes e Annelena Ribeiro, por tornarem essa caminhada muito mais leve e prazerosa e por sempre estarem me apoiando.

Agradeço a minha amiga Gabriela Albuquerque, por todo apoio sempre, em todos os momentos da minha vida, assim como nessa reta final do curso.

Agradeço à minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dra. Rachel Azevedo, por toda a paciência na realização desta pesquisa, por todas as orientações e ligações para esclarecimento de dúvidas e, agradeço ainda, por sempre respeitar aquilo que eu escrevo. Sem dúvida, isso foi fundamental para que juntas, nós conseguíssemos construir uma boa pesquisa.

## RESUMO

A presente pesquisa aborda as repercussões da Reforma do Ensino Médio ou “Novo Ensino Médio” para a Educação Física Escolar, a partir da promulgação da Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 a partir da implementação nas escolas de alterações no ensino médio. Esta pesquisa tem por objetivo analisar as alterações da Reforma do Ensino Médio contidas nas políticas educacionais e curriculares, enquanto documentos normatizadores, a fim de esclarecer as repercussões do Novo Ensino Médio para a Educação Física. Definimos como objetivos específicos: compreender a presença e a importância da Educação Física no Ensino Médio, tomando como base a pedagogia Crítico Superadora; compreender os textos das políticas educacionais e curriculares da Educação Física no Ensino Médio; analisar os documentos norteadores do Ensino Médio a lei 13.415/17, a BNCC e o Currículo de Pernambuco e a lei n.º 14.945/24. Para alcançar esse objetivo, foi utilizado o referencial teórico analítico proposto por Stephen Ball e colaboradores, o Ciclo de políticas, e a análise textual discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2006) dos documentos das políticas educacionais referentes ao Novo Ensino Médio: a lei n.º 13.415/17, a BNCC e o Currículo de Pernambuco e a lei n.º 14.945/24. Concluímos que as repercussões do Novo Ensino Médio (NEM) para a Educação Física nesta etapa da escolarização foram, de certa forma, prejudiciais para os estudantes, uma vez que as perdas foram drásticas em relação a redução da carga horária e dos conhecimentos, comprometendo a formação humana integral ao desqualificar a educação física, não a considerando um componente curricular.

**Palavra- chaves:** Reforma do Ensino Médio; Educação Física Escolar; Lei n° 13.415/17

## ABSTRACT

This research addresses the repercussions of the High School Reform or “New High School” for Physical Education in Schools, since the enactment of Law No. 13,415, of February 16, 2017, based on the implementation of changes in high school education in schools. This research aims to analyze the changes of the High School Reform contained in educational and curricular policies, as normative documents, in order to clarify the repercussions of the New High School for Physical Education. We define as specific objectives: to understand the presence and importance of Physical Education in High School, based on the Critical Overcoming Pedagogy; to understand the texts of educational and curricular policies for Physical Education in High School; to analyze the guiding documents for High School Education: Law 13,415/17, the BNCC and the Curriculum of Pernambuco, and Law No. 14,945/24. To achieve this objective, we used the theoretical analytical framework proposed by Stephen Ball and collaborators, the Policy Cycle, and the discursive textual analysis (DTA) proposed by Moraes and Galiazzi (2006) of the educational policy documents related to the New High School: Law No. 13,415/17, the BNCC and the Pernambuco Curriculum, and Law No. 14,945/24. We concluded that the repercussions of the New High School (NEM) for Physical Education at this stage of schooling were, in a certain way, detrimental to students, since the losses were drastic in relation to the reduction in workload and knowledge, compromising integral human formation by disqualifying physical education, not considering it a curricular component.

**Keywords:** Secondary Education Reform; School Physical Education; Law n°. 13,415/1

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

**Figura 1** - Currículo de Pernambuco, referente às aulas de Educação Física no 1º ano do Ensino Médio (2020)

42

**Figura 2** - Currículo de Pernambuco, referente às aulas de Educação Física no 2º ano do Ensino Médio (2020)

44

**Figura 3** - Carga horária do Novo Ensino Médio (2020)

46

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA :	13
1.2 OBJETIVOS	13
1.2.1 OBJETIVO GERAL:	13
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	13
2. REFERENCIAIS TEÓRICOS	14
2.2 O CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL: a política educacional como trajetória	17
2.3. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO GLOBAL: o contexto da influência	20
2.4. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: as contribuições da pedagogia Crítico Superadora	22
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	28
4. PESQUISA DOCUMENTAL	29
4.1. ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA LEI N. 13.415/17	32
4.2. ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC ENSINO MÉDIO	35
4.3 ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO - ENSINO MÉDIO	38
Figura 3 - Carga horária do Novo Ensino Médio (2020)	45
4.4 ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NA LEI N.º 14.945/24	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
6. REFERÊNCIAS	50

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema as repercussões da Reforma do Ensino Médio ou “Novo Ensino Médio (NEM)” para a Educação Física, a partir da promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e da implementação nas escolas, de alterações no ensino médio. Essa Reforma modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. As alterações no Ensino Médio provocaram uma mudança drástica no currículo nacional, complementadas com a publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em 2018. Com essa mudança, a Educação Física no Ensino Médio, nosso objeto de estudo, sofreu alterações significativas ao perder sua denominação de componente curricular, passando a ser considerada “estudos e práticas” no currículo de ensino médio: “Art. 3§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.*”(grifo nosso)

Neste contexto, foi aprovada recentemente a Lei n.º 14.945 de 31 de julho de 2024, que altera a lei 13.415/17 e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). No entanto, iremos analisar as alterações decorrentes da lei 13.415/17, uma vez que ainda está vigente nos 27 estados brasileiros, que se adequaram às suas determinações. Ademais, apesar de ainda não implementada, iremos verificar o que determina a nova lei, a 14.945/ 24 promulgada em 2024.

O interesse em investigar esse tema surgiu a partir da minha vivência no Estágio Supervisionado 4, no Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Rural de Pernambuco, no qual venho estagiando em uma escola estadual de Ensino Médio, na cidade do Recife. Nesta escola tive a oportunidade de acompanhar de perto as mudanças implementadas após a efetivação da Reforma, dentre elas, a redução da carga horária em todos os componentes curriculares, com exceção de língua portuguesa, inglesa e matemática, o que foi compensada com a criação dos itinerários formativos, enquanto disciplinas eletivas destinadas a ocupar a carga horária perdida dos componentes curriculares, considerados “estudos e práticas”.

A propósito, a Educação Física, na escola em que realizei o estágio supervisionado obrigatório, apesar de ser vista como uma “disciplina” de caráter não obrigatório, teve carga horária alterada,

acontecendo nas segundas e quartas-feiras pela manhã, sendo apenas o último horário das quartas-feiras destinados às aulas de conteúdos específicos de Educação Física, o que demonstra a diminuição de sua carga horária. Desta forma, qualquer outro horário que poderia ser destinado para aulas de Educação Física é ocupado por novas disciplinas eletivas, como a disciplina “Projeto de Vida”, por exemplo, que passou a ser ministrada por um professor de Educação Física. Fato que aconteceu justamente no meu campo de estágio, que conta com duas professoras de Educação Física, sendo que apenas uma delas ministra as aulas de Educação Física efetivamente, enquanto a outra ministra apenas disciplinas eletivas.

Dessa maneira, os estudantes se depararam com a redução de conteúdos, impossibilitando a terem acesso aos outros eixos da cultura corporal prescritos no currículo como o jogo, a dança, a ginástica, as lutas e, o mais recente, as práticas corporais de aventura. A exemplo, o voleibol foi tratado como uma disciplina eletiva que comporta a presença de estudantes de qualquer ano do ensino médio, interessados em praticar a modalidade, reduzindo-a a fins recreativos e ficando a critério do professor responsável pela disciplina eletiva, alterar ou não a modalidade ou tema no decorrer do ano letivo. Significa que abre-se a possibilidade de redução do conhecimento da Educação Física a um simples “rolar bola”, limitando o ensino de conhecimentos culturais e impossibilitando o aprofundamento e a sistematização dos conhecimentos adquiridos nesta etapa da escolarização.

A alteração do tempo pedagógico repercutiu na Educação Física no “Novo” Ensino Médio nas escolas estaduais de Pernambuco: a carga horária foi reduzida pela metade, ficando com somente uma aula semanal nos primeiros e segundos anos, e nos terceiros anos, sem carga horária. Consequentemente, a redução da sua presença no currículo, reforçou a ideia de que a Educação Física não é um componente curricular, uma vez que não tem uma carga horária suficiente para o ensino de conteúdos prescritos na política curricular. Sua presença, como mera “atividade” de recreação ou lazer, acaba como uma maneira de entreter os estudantes durante o turno ou contra turno de estudo, no período de tempo que ficam na escola.

Contraditoriamente, a Educação Física antes da Reforma, assim como qualquer outro componente curricular, era reconhecida como um conhecimento escolar com uma diversidade de conteúdos para serem ensinados, sistematizados e, principalmente legitimados, uma vez que prescritos na política curricular vigente da rede estadual de ensino: o Currículo de Pernambuco (2018).

Diante do exposto, delimitamos como objeto de estudo “as repercussões do Novo Ensino Médio para a Educação Física”, tendo como foco principal a análise dos documentos

normatizadores: o Currículo de Pernambuco, a BNCC, a Lei n° 13. 415/17 e a Lei n.º 14.945 de 31 de julho de 2024, a fim de definir diretrizes para o ensino médio, conhecida como “a reforma da reforma”. Assim, considero relevante investigar este tema bastante atual, a partir da análise dos documentos normatizadores para identificar quais as alterações e divergências contidas nos documentos e de que forma esses documentos repercutiram no ensino da Educação Física no Ensino Médio.

## **1.1 PROBLEMA DE PESQUISA :**

Quais as repercussões da Reforma do Ensino Médio, o “Novo Ensino Médio”, para a Educação Física nesta etapa da escolarização?

## **1.2 OBJETIVOS**

### **1.2.1 OBJETIVO GERAL:**

Analisar as alterações da Reforma do Ensino Médio, o Novo Ensino Médio, contidas nas políticas educacionais e curriculares, enquanto documentos normatizadores, a fim de esclarecer as repercussões do Novo Ensino Médio para a Educação Física.

### **1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1. Compreender a presença e a importância da Educação Física no Ensino Médio, tomando como base a pedagogia Crítico Superadora.
2. Compreender os textos das políticas educacionais e curriculares da Educação Física no Ensino Médio.
3. Analisar os documentos norteadores do Ensino Médio a lei 13.415/17, a BNCC e o Currículo de Pernambuco e a lei n.º 14.945/24.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, adotando **a metodologia da pesquisa bibliográfica e documental**, objetivando a análise das políticas educacionais e curriculares, na qual utilizamos a análise textual discursiva (ATD) para o tratamento dos documentos das políticas educacionais e curriculares referentes ao ensino médio brasileiro.

No primeiro momento, apresentamos o referencial teórico analítico de Stephen Ball: o Ciclo de Políticas, identificando os contextos de análise da política educacional. No segundo momento, buscamos compreender a presença e a importância da Educação Física no Ensino

Médio, tomando como base a pedagogia Crítico Superadora.

No terceiro momento, nos propomos a analisar a política educacional e curricular, o Novo Ensino Médio, a partir da análise dos documentos norteadores: a lei 13.415/17, a BNCC e o Currículo de Pernambuco e a lei n.º 14.945/24, buscando analisar as alterações que as políticas educacionais e curriculares provocaram no ensino da Educação Física.

## 2. REFERENCIAIS TEÓRICOS

### 2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica desta pesquisa se dá por meio da seleção de artigos que se aproximam do objeto de estudo, visto que é um tema atual e relativamente novo. Nesta pesquisa, buscamos analisar as repercussões do Novo Ensino Médio para a Educação Física escolar, abordando as divergências existentes nos documentos normatizadores e de que forma esses documentos afetam o ensino da Educação Física na escola. Portanto, com finalidade de apresentar pesquisas recentes sobre o tema, selecionamos artigos no Portal Periódicos Capes (Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), utilizando os seguintes termos de busca: “educação física” AND “reforma do ensino médio” OR “lei 13.415/17” OR “novo ensino médio”. Utilizamos os seguintes filtros para refinar a pesquisa: “artigos”, “revisados por pares” e “período de 2013 a 2023”. Encontramos com esses termos de busca e filtros 06 artigos que apresentam pertinência ao tema da pesquisa.

Quadro 1 : Artigos selecionados do Portal Periódicos Capes

ANO	AUTOR	TÍTULO
2019	Lauro Rafael Cruz Mônica Ribeiro da Silva	A Educação Física frente às ameaças da medida provisória 746/16: movimentações e repercussões
2020	José Arlen Beltrão Celi Nelza Zulke Taffarel David Romão Teixeira	A Educação Física no ensino médio: Implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC
2022	Sandra Regina Oliveira Garcia Eliane Cleide da Silva Czernisz Camila Pio	‘Novo’ Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral
2023	Bruno Cesar Silva Lívia Tenorio Brasileiro	A Educação Física no novo ensino médio: desafios para consolidação nas escolas de Pernambuco
2023	o Luís Coletto da Silva Eder da Silva Silveira	A Educação Física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular
2024	Fabrizio Ramos Giovanni Frizzo	As objetivações do Mercado na Educação Física do Novo Ensino Médio

O artigo **A Educação Física Frente às Ameaças da Medida Provisória 746/17: Movimentações e Repercussões (2019)** de Lauro Rafael Cruz e Mônica Ribeiro da Silva, tem como objetivo analisar três notas oficiais foram emitidas pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e pelo Conselho Regional de Educação Física da Quarta Região de São Paulo (CREF4/SP) e duas propostas de emendas relacionadas à Medida Provisória 746/16. O percurso metodológico se desenvolveu a partir da pesquisa bibliográfica/documental, onde foram analisadas três notas oficiais e duas propostas de emendas à Medida Provisória. A partir da análise foi possível perceber que os discursos contidos nas manifestações, mesmo partindo do pressuposto comum, apresentaram concepções distintas e, por vezes, até conflitantes evidenciando a heterogeneidade do entendimento da área que se prolonga desde os anos 80. Ao final, mesmo com a manutenção do texto anterior do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 no texto final da Lei 13.415/17, o futuro da Educação Física no Ensino Médio permanece tão incerto quanto o da formação das juventudes presentes na Lei, uma vez que se mantém e se aprofundam a precarização por diferentes vias.

O artigo intitulado **A Educação Física no Ensino Médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC (2020)** de José Arlen Beltrão, Celi Nelza Zulke Taffarel e David Romão Teixeira, objetiva examinar a condição do componente curricular Educação Física no ensino médio, após as alterações promovidas pela lei n. 13.415/2017, pelas DCNEM de 2018 e pela BNCC, visando discutir as implicações e tendências que emergem desse processo, bem como expor os elementos fundamentais da proposta de Educação Física presente na BNCC. Apoiado no materialismo histórico dialético, realizou-se uma pesquisa documental. Constatou-se que a Reforma contribuiu para o aprofundamento da hierarquização curricular, na qual a Educação Física perdeu o status de obrigatória e sua condição de componente curricular não está assegurada. O objeto de ensino apontado pela BNCC não favorece o trato pedagógico do problema central desse campo de conhecimento. Por fim, as habilidades almejadas preterem ou não exigem os conhecimentos científicos ligados à Educação Física, além de perspectivar para os jovens, um limitado desenvolvimento.

O artigo **‘Novo’ Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral (2022)**, de Sandra Regina Oliveira Garcia, Eliane Cleide da Silva Czernisz e Camila Pio, objetiva discutir o sentido da formação integral proposta pelo chamado ‘Novo’ Ensino Médio, segundo a Lei 13.415/2017. A partir da discussão bibliográfica, da análise de legislação e documentos orientadores da reforma do ensino médio, apresentou-se o percurso dessa

reforma, sua concepção de formação integral e ampliação do tempo escolar e analisou-se diferentes perspectivas para a formação integral já desenvolvidas no Brasil, em comparação com a proposição da atual reforma. Os autores entendem que a reforma está fundamentada em intentos privatistas e de mercado opostos às concepções educacionais emancipadoras.

Concluiu-se que a formação integral, precisa viabilizar o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões – física, intelectual, social e emocional, superando a formação fragmentada e a preparação dos/das educandos/as para o trabalho operacional.

O artigo **A Educação Física no Novo Ensino Médio: Desafios para Consolidação nas Escolas de Pernambuco (2023)** de Bruno César Silva e Lívia Tenorio Brasileiro, teve como objetivo apresentar como está a Educação Física nas escolas de Pernambuco, diante da implementação do novo ensino médio. Caracterizou-se por um estudo de abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta, uma entrevista com professores/as de Educação Física da rede estadual de Pernambuco. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo tipo categorial por temática. Constaram que esta reforma curricular se encontra longe de sua consolidação nas escolas pernambucanas e que os/as professores/as de Educação Física não têm conhecimentos aprofundados sobre o novo ensino médio e nem sobre a Base Nacional Comum Curricular.

O artigo intitulado **A Educação Física Escolar na Reforma do Ensino Médio: Um problema de justiça curricular (2023)** de João Luis Coletto da Silva e Eder da Silva Silveira, tem como objetivo identificar e compreender as principais ponderações presentes na bibliografia especializada sobre as implicações do Novo Ensino Médio para a Educação Física escolar à luz da justiça curricular. Realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho teórico-bibliográfico, buscando verificar e analisar a literatura disponível acerca do tema. A análise permitiu evidenciar que a Reforma do Ensino Médio produziu diferentes injustiças curriculares. Compreende-se que a política do Novo Ensino Médio favoreceu e intensificou as condições de possibilidade para a negação da Educação Física escolar como direito atrelado à educação básica e à formação humana integral, configurando-se em um problema de justiça social e curricular.

O artigo **As objetivações do Mercado na Educação Física do Novo Ensino Médio (2024)** de Fabrício Ramos e Giovanni Frizzo, tem como objetivo investigar os impactos da mais recentes da Reforma Curricular na educação brasileira, promovidos pela Lei 13.415/17 e pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o componente curricular Educação Física. Para tanto, analisou-se os documentos oficiais (leis, decretos e Medidas Provisórias), bem como a literatura já produzida sobre a matéria, disponibilizadas em artigos, revistas e

livros. Observou-se que as diversas reformas educacionais promovidas pelos órgãos oficiais são resultado de pressões externas, que procuram adaptar constantemente a educação pública às necessidades dos processos de reestruturação capitalista, representados, neste caso, pelas leis de mercado. Observou-se também que as mudanças impostas pela mais nova reforma educacional estão em perfeita sintonia com a reestruturação produtiva vigente, colocando um papel secundário para a Educação Física brasileira, pois essa perde o protagonismo ao estar voltada para a formação objetivada pelo capital.

## **2.2 O CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL: a política educacional como trajetória**

A presente pesquisa documental adota para compreensão e análise de políticas educacionais, o referencial teórico analítico proposto por Stephen J. Ball, Meg Maguire, Annette Braun e Jefferson Mainardes: o Ciclo de políticas, Segundo pressupõe Stephen J. Ball (1994), o entendimento das políticas educacionais não se dá de forma isolada, mas sim por meio da análise de uma trajetória da política: “O ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas”(Mainardes, 2009, p. 305). Para tal, utilizaremos este arcabouço teórico e analítico, que contribui para definir sobre o que é a política educacional, os tipos de política, como elas se organizam, como podem ser interpretadas, quem executa as políticas, e quem são os atores destas políticas.

Este referencial subsidia, na presente pesquisa, as análises documentais empreendidas na política educacional e curricular relativas ao Ensino Médio, tendo como base os documentos normatizadores: o Currículo de Pernambuco, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a lei 13.415/17 e a Lei n.º 14.945/24, que altera a Lei nº 13.415/17. Investigamos essas políticas, que configuram a Reforma do ensino médio, conhecida como “Novo Ensino Médio” ou Reforma do Ensino Médio, buscando as repercussões destes para a Educação Física.

Diante disso, de acordo com Ball (1992), entende-se o Ciclo de Políticas composto por cinco contextos de análise, sendo estes: o contexto da influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e, por último, o contexto da estratégia política. Nos detemos na análise do **contexto da produção de texto**, mas detalhamos cada um deles, para maior percepção da trajetória da política educacional. A começar pelo contexto da influência, todos estes contextos estão interligados e são igualmente necessários para a análise de uma política educacional, pois cada um destes contextos tem uma função específica no que diz respeito à trajetória das políticas educacionais.

No **contexto da influência**, uma política se origina e se iniciam as discussões para a construção de uma nova política educacional ou para a reformulação de uma política educacional já existente. Como sustenta Mainardes (2006, p. 51): “É neste contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação [...]”. No contexto da influência ocorre a construção de uma política educacional, num processo que vai “nortear” o início das discussões sobre a formulação das políticas.

O segundo, **o contexto da produção de texto**, consiste em representações políticas que podem adquirir formas variadas de escrita, como leis, decretos, resoluções, pronunciamentos. Tais exemplos, muitas vezes, não são muito coerentes e concisos em sua escrita, e por vezes, estes textos entram em contradição, tornando difícil o entendimento de seu público alvo, dificultando o interesse pela política educacional. Ainda sobre este contexto, Ball (1993 a) precisou fazer uma distinção entre a política como texto e a política como discurso, que se deu da seguinte maneira: “Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza que o controle está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície (Ball, 1993 a)”. Sendo assim, é possível entender que a política como discurso, permite que certas possibilidades de pensamento sejam construídas, e a política como texto, por outro lado, fica sob a “responsabilidade” de quem a lê e a interpreta.

A presente pesquisa utilizará a análise apenas do **contexto da produção de texto**, na análise da **Lei 13.415/17, da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), do Currículo de Pernambuco e da lei 14.945/24**, pois nesse contexto se aplica perfeitamente a análise de documentos que, de certa forma, são representações e discursos políticos. Assim, focaremos nossa análise no contexto da produção de texto, buscando compreender as alterações da reforma do ensino médio na Educação Física, compreendendo a importância de um posicionamento diante das perdas e ganhos obtidos para a educação da juventude, uma vez que “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (Bowe et al., 1992). Ou seja, as políticas são intervenções textuais carregadas de limitações materiais, repletas de possibilidades de implementação e as respostas à “eficácia” da política educacional tem relação direta com o que é determinado no texto da política.

O terceiro, **o contexto da prática**, é “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Ball et al., 1992). Desta forma, para estes autores, o ponto principal deste contexto, é que as políticas não são apenas “implementadas”, mas sim que “estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (Mainardes, 2006, p. 54). Gestores e educadores têm um papel bastante ativo neste contexto uma vez que colocam (ou tentam) pôr em prática de maneira efetiva as políticas, ou seja, significa que são “atuadas”, ou seja, interpretadas e traduzidas pelos “atores” escolares.

Neste sentido, o conceito de atuação política significa: “o movimento no qual a política

é colocada em ação - tal como uma representação teatral ou em uma performance” (Ball, et al., 1994). Ou seja, significa que a política não é somente um texto escrito que deve ser cumprido, mas sim um processo em movimento. O quarto, **o contexto dos resultados/efeitos** é onde as políticas devem ser analisadas, tomando como base os impactos que podem causar e das suas interações com as desigualdades que existem, sendo assim, estes efeitos podem ser divididos em gerais e específicos. Segundo Mainardes, (2006):

Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando os efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente. Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implementações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas (Mainardes, 2006, p. 54).

Entendendo o ponto acima mencionado, é importante estar atento aos “efeitos” causados por uma nova política educacional e quais as “consequências” que podem ser trazidas para a sociedade de maneira geral, se esta política não for pensada e planejada de uma forma que beneficie ao menos uma parte dos gestores, educadores e estudantes.

No quinto, **o contexto da estratégia política**, procura-se identificar um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política que está sendo investigada. Neste sentido, é fundamental entender que as políticas públicas em educação são responsáveis pela garantia do direito à educação e contribuem para combater o fracasso escolar e para diminuição das desigualdades sociais e educacionais no Brasil. As autoras Rachel Costa de Azevedo Mello e Jaqueline Moll (2020), ressaltam a importância das políticas democráticas para combater o fracasso escolar que:

É um processo multifacetado que envolve questões relacionadas tanto à hierárquica estrutura social, quanto a problemas internos da organização dos sistemas de ensino e do trabalho escolar, assim como da imposição de políticas em educação desconectadas do “chão da escola” e sem a participação dos envolvidos na sua elaboração e implementação (Mello, Moll, 2020, p. 13).

Nesta perspectiva, percebemos o quanto é importante na análise das políticas em educação, entender toda a trajetória, uma vez que, em cada momento da trajetória da política se desenvolve uma série de ações que contribuem ou prejudicam o coletivo escolar em algum sentido. Neste sentido, nos deteremos na legislação educacional, mesmo compreendendo que as repercussões da política contidas no texto dos documentos indicam repercussões para o componente curricular educação física, mas devem ser complementadas com a análise dos

demais contextos para uma verificação mais aprofundada deste objeto de estudo em estudos posteriores.

### **2.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO GLOBAL: o contexto da influência**

Temos como propósito analisar o contexto de produção de texto, que de acordo como Ball refere-se ao conjunto de documentos da política educacional que propõe determinações a serem cumpridas no processo de escolarização da educação básica. No entanto, não podemos esquecer que as políticas ao serem formuladas atendem a interesses de grupos sociais e de legisladores, que em muitos casos estão distantes dos interesses e necessidade dos destinatários das políticas educacionais.

Assim, mesmo não sendo o objetivo desta pesquisa, analisar o contexto de influência (Ball, 1992), consideramos importante destacar que a política é um discurso interessado, que atende a concepções e interesses específicos dos formuladores. Estes interesses, no nosso entendimento deveriam estar voltados a democracia, uma vez que políticas democráticas garantem os direitos educacionais dos estudantes, diminuindo ou combatendo as desigualdades sociais. de acordo com Mello e Moll (2019) :

Nesta perspectiva, políticas públicas democráticas podem construir um caminho para a garantia do direito à educação. A democratização das políticas requer que sua prescrição não aconteça de forma imposta e somente nos momentos de elaboração pelo poder público, sem a participação dos destinatários das mesmas. Um processo democrático prevê que as políticas em educação sejam elaboradas com a proposição e participação dos coletivos envolvidos no trabalho pedagógico (Mello, Moll, 2019, p. 4).

Assim, compreendemos que no campo da educação, as políticas locais estão articuladas às políticas globais, uma vez que os interesses hegemônicos de países e grupos econômicos. Em relação à “política educacional global”, Ball afirma que: “é preciso avançar em direção a investigações que analisem redes políticas” (Ball, 2014, p. 19). As políticas educacionais no contexto global têm como objetivo analisar como uma agenda educacional global se organiza. De acordo com Ball, para isso acontecer é necessário o entendimento do conceito de Neoliberalismo, que é “um termo vago e que precisa ser contextualizado quando empregado” (Ball, 2014, p. 25). Na perspectiva de Ball:

[...] na interface entre a política educacional e o neoliberalismo, o dinheiro está em toda a parte. Como indiquei, a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias de políticas (Ball, 2014, p. 222).

Entende-se que o neoliberalismo é muito mais que um conjunto de projeto político. De acordo com Ball (1998, p. 126), o neoliberalismo “é aquilo que se poderia chamar de ideologias de mercado”, sendo assim, não tem um viés igualitário de direitos e valores. Então, de certa maneira, o neoliberalismo visa a precarização do Estado, a partir da disseminação da ideia de estado mínimo, o que na prática significa menos direitos educacionais e sociais, uma vez que aponta para diminuição da esfera pública, na qual atuam as políticas educacionais que garantem o direito à educação pública. Na versão neoliberal do capitalismo é relevante destacar que a educação é tida como uma “mercadoria”, algo que pode ser comprada em determinado momento, e não como um direito social.[...]políticas públicas democráticas podem construir um caminho para a garantia do direito à educação. A democratização das políticas requer que sua prescrição não aconteça de forma imposta e somente nos momentos de elaboração pelo poder público, sem a participação dos destinatários das mesmas. Um processo democrático prevê que as políticas em educação sejam elaboradas com a proposição e participação dos coletivos envolvidos no trabalho pedagógico(Mello e Moll, 2019, p.4).

Em contraposição a perspectiva dos direitos, no contexto neoliberal, as empresas privadas em sua maioria, querem a privatização da educação, percebendo o “mercado educacional” como uma ótima oportunidade de investimento, retomando a ideia de que a educação é um produto de mercado. Esse pensamento acaba aumentando a desigualdade educacional, dificultando o acesso dos menos favorecidos economicamente à educação pública de qualidade. E ainda, dificultando o acesso da população em geral ao direito à educação e a garantia desse direito através de políticas educacionais democráticas. Assim, as políticas educacionais democráticas garantem o direito à educação, diminuindo as desigualdades sociais:

Por isso, faz-se necessário garantir os direitos humanos e sociais e, especificamente, o direito à educação, através da proposição de políticas em educação, formuladas com a participação popular, e conduzidas com autonomia pelas escolas públicas, enquanto instituições de sociedades democráticas e republicanas (Mello e Moll, 2019, p. 9).

Nesta perspectiva, apesar de não ser objeto de estudo analisar o contexto de influência do Novo Ensino Médio, percebemos o quanto a formulação das políticas atendem a interesses privados, o que traz repercussões para o currículo escolar e para cada componente do currículo, afetando o direito ao conhecimento. É fundamental compreendermos a dimensão da política educacional na garantia dos direitos ao efetuarmos uma análise da política, para

percebermos as influências dos agentes políticos na formulação e quais interesses estão perpassando cada política em educação, e para tal, devemos considerar o contexto de influência, segundo o referencial analítico proposto por Stephen Ball.

## **2.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: as contribuições da pedagogia Crítico Superadora**

Neste tópico, buscamos compreender a presença e a importância da Educação Física no Ensino Médio. Partimos da compreensão da Educação Física a partir das contribuições da pedagogia Crítico superadora, que é uma concepção de Educação Física escolar oposta ao modelo tecnicista, disseminado principalmente na década de 1970, centrado no desenvolvimento da aptidão física e na seleção de talentos esportivos, na qual as aulas de Educação Física escolar deveriam ter como objetivo o desempenho esportivo, com a exclusão dos estudantes menos habilidosos.

Em contraposição, surgiu na década de 1990, a concepção Crítico superadora, na qual a Educação Física é entendida como: “[...]uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”(Soares et. al, 1992, p. 50). Assim, a Educação Física é entendida como uma prática corporal que trata de um tipo de conhecimento chamado Cultura Corporal, que tem como objeto de ensino os seguintes temas: os jogos, os esportes, a ginástica, as lutas, as danças, entre outros. Esta perspectiva, traz as contribuições de João Francisco de Souza, na qual a concepção crítico superadora é considerada uma pedagogia.

A pedagogia é a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a sua educação. Por isso a pedagogia teoriza sobre educação que é uma prática social em dado momento histórico. A pedagogia é, pois, a reflexão e teoria da educação capaz de dar conta da complexidade, globalidade, conflitividade e especificidade de determinada prática social que é a educação (Souza, 1987, p. 27).

Neste sentido, a pedagogia crítico superadora busca responder a determinados interesses de classe e, para isso, propõe uma reflexão pedagógica com características específicas: "diagnóstica, judicativa e teleológica"(Souza, 1987, p.178). Dessa maneira, a reflexão pedagógica é “diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade”. É uma reflexão judicativa, pois estes dados da realidade são interpretados a partir de um juízo de valor e de uma perspectiva de classe e, por fim, se completa com a reflexão teleológica, quando se determina uma direção, que “dependendo da perspectiva de classe [...] poderá ser

conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados” (Soares et. al, 1992, p. 25). Nesta abordagem, o currículo escolar é vinculado a um projeto político-pedagógico, numa perspectiva ampliada, articulada ao projeto pedagógico da escola: “o projeto político-pedagógico se realiza na escola, como se materializa no currículo”(Soares et. al, 1992, p. 27). considera-se então que a Educação Física faz parte deste currículo no ensino médio, enquanto etapa de aprofundamento dos conhecimentos. Um ponto bastante interessante nesta perspectiva de currículo é que o conhecimento não ocorre de maneira linear, e sim de forma espiralada e, desta forma, os estudantes podem lidar com ciclos de aprendizagem diferentes ao mesmo tempo.

O primeiro ciclo tem início na pré - escola e vai até a 3º série. É o *Ciclo da Organização da Identidade dos dados da realidade*, no qual para o estudante, os dados da realidade não estão claros, aparecendo de maneira embaralhada e por isso: “Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados contratados e descritos pelo aluno [...]”, (Soares et. al, 1992, p. 35). Neste ciclo, o estudante valoriza as sensações que o conhecimento pode lhe proporcionar, e é assim que “[...] dá um salto quantitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los”(Soares et. al, 1992, p. 35).

O segundo ciclo vai dá 4º á 6º, o *Ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento*, o estudante começa a ter consciência sobre aquilo que consegue compreender, ou seja, “começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas [...]” (Soares et. al, 1992, p. 35). É a partir deste momento na aprendizagem que o estudante começa a “estabelecer generalizações”.

O terceiro ciclo, que corresponde às duas séries finais do ensino fundamental, é o ciclo da *ampliação da sistematização do conhecimento*. Neste ciclo de aprendizagem, o estudante consegue entender a atividade teórica, entendendo que é preciso organizar o seu pensamento: “[...] dá um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico [...] ” (Soares et. al, 1992, p. 35).

O último ciclo acontece durante todo o ensino médio do estudante: o ciclo de *aprofundamento da sistematização do conhecimento*. Neste ciclo de aprendizagem, o estudante já consegue refletir sobre o objeto de estudo, visto que “adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele” (Soares et. al, 1992, p.35).

Portanto, o ensino médio é o momento que deve-se aprofundar os conhecimentos apropriados durante o ensino fundamental e especificamente para a Educação Física, esta compreensão nos alerta da importância de políticas curriculares que contemplem conhecimentos mais

complexos e diversificados nesta etapa da escolarização. E este processo de ensino aprendizagem requer do componente curricular Educação Física, além dos conteúdos de ensino, tempo pedagógico para aprendê-los, o que requer das políticas educacionais e curriculares determinações adequadas para esse fim.

De acordo com Soares, et al. “Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo” (Soares, et al., 1992, p. 29). O currículo da Educação Física na perspectiva crítico superadora procura refletir sobre a cultura corporal e seus temas. Dessa forma, de acordo com Soares, et al. (1992, p. 62): “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”.

A pedagogia Crítico superadora contribui para uma melhor compreensão do currículo, uma vez que propõe princípios curriculares a serem considerados pelo professor ao lidar com as políticas curriculares. Especificamente sobre o currículo de educação física, estes princípios ajudam a compreender a importância deste conhecimento no currículo escolar. Sendo assim, é relevante salientar que a Educação Física é norteada por vários princípios curriculares, que auxiliam o professor na seleção dos conteúdos que serão ensinados para os estudantes.

A respeito disso, Soares, et al., (1992, p. 31), afirma que: “[...] o processo de seleção dos conteúdos de ensino: a relevância social do conteúdo que implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar [...]”. Ou seja, é interessante que o conteúdo que está sendo ensinado para os estudantes, estejam de alguma forma, vinculado a realidade em que estão inseridos. Podemos destacar ainda os princípios curriculares propostos pela abordagem crítico superadora da Educação Física, que fortalecem a ideia de que é um conjunto de conhecimentos relevantes para formação humana integral e, portanto, devem ser obrigatórios no currículo do ensino médio e são fundamentais para compreensão do currículo e das políticas curriculares da educação física.

Outro princípio curricular, à *relevância social do conteúdo*, segundo Soares et al. (1992, p.31) implica em: “compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar”, uma vez que é importante o estudante compreender o sentido de determinado conteúdo para que assim a sua aplicabilidade seja mais palpável. E ainda, o princípio da *contemporaneidade dos conteúdos*, que segundo Soares et al (1992, p.31): “deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo

mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica” . Ou seja, é importante que o estudante entenda o que se passa no mundo contemporâneo para que possa aprender algo com e sobre algum acontecimento da contemporaneidade. Um outro princípio curricular importante é a *adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno*, que significa que:

Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico (Soares, et al., 1992, p. 31).

Um ponto crucial para a aprendizagem do estudante é o da *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*, que em conformidade com Soares et al.(1992, p. 32) significa que: “ a partir desse princípio os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea”. No que tange o princípio da *espiritualidade da incorporação das referências do pensamento*, Soares et al. (1992, p.33) salienta que é preciso: “compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las”. Significa que nem todos os estudantes irão compreender o conteúdo da mesma maneira, ou seja, cada estudante tem seu tempo diferente de assimilação e de aprendizagem referente a um novo conteúdo.

Por fim, a respeito do princípio da *provisoriedade do conhecimento*, Soares et al.( 1992, p.33) afirma que: “ A partir dele se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade”. Desse modo, o aprendizado do estudante não termina, se aprofundando à medida que o estudante vai “passando” de ano na escola, visto que o aprendizado acontece de maneira espiralada e está sempre sendo revisitado.

Um aspecto bastante interessante sobre os conhecimentos, abordados pela pedagogia Crítico superadora da Educação Física é a questão da historicidade dos mesmos, uma vez que ao considerá-la percebemos que são construídos historicamente pela humanidade e, por isso, carregam sentidos e significados diferenciados em determinados períodos históricos. Em relação a esse aspecto, Soares, et al( 1992) afirma que:

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (Soares, 1992, p.27)

A historicidade dos conteúdos, segundo pressupõe Soares, et al.(1992, p. 33): “ quer dizer que se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética,

moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos. Significa que é importante o estudante entender a origem dos conteúdos para que possa compreender como eles se comportam atualmente. Dessa forma, entende-se que os temas tratados na de Educação Física, têm sentido e intencionalidade, e não são conhecimentos rasos, mas compostos por um histórico vasto que contribui para entender como surgiu determinada prática corporal ou esportiva e de que maneira essa prática esportiva acontece atualmente. Sendo assim, entende-se que um dos papéis da historicidade é de apresentar o conteúdo para o estudante, sempre “retraçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico” (Soares, et al., 1992, p. 33). Assim, a cultura corporal, objeto de estudo e ensino da Educação Física, de acordo com Soares et al.(1992, p.19): “é a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída”.

Para além da historicidade, outro ponto fundamental em relação ao conhecimento, é a tematização que determina qual conteúdo será abordado na aula: “[...] com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem “(Soares, et al., 1992, p. 62). A exemplo disso, pode-se citar a tematização referente ao conteúdo dança, que leva em consideração alguns aspectos: “Faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança através da tematização das origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania” (Soares, et al., 1992, p. 83). Dessa forma, além da história de determinado conteúdo, é preciso levar em consideração o tema que será abordado na aula, pois é a partir da tematização da aula, que o professor planeja como abordará determinado conteúdo na sala de aula.

Esses princípios propostos em relação ao processo de seleção e organização dos conhecimentos são fundamentais para uma proposta curricular ampliada e diversificada na pedagogia crítico superadora. Nesta pedagogia, o conhecimento de que trata a Educação Física é conhecido como Cultura Corporal, composto pelo jogo, dança, luta, ginástica, esporte e práticas de aventura, considerados os conteúdos abordados pela Educação Física escolar.

O Jogo é uma criação do homem, é uma ação que tenta modificar (por meio da imaginação) a realidade e o presente:”na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz "a dois", e de que é diferente jogar "com" o companheiro e jogar "contra" o adversário (Soares et al., 1992, p. 71). O Esporte por sua vez, pode ser entendido como uma prática social que no contexto escolar como uma forma de “trabalhar”

valores como: a solidariedade, o trabalho em equipe, a importância de respeitar o próximo, para além de determinadas atividades.

A Ginástica, desde sua origem é entendida como a “arte de exercitar o corpo nu” (Soares et al., 1992, p. 76), sendo um grande desafio o ensino desse conhecimento visto que: “A falta de instalações e aparelhos no estilo "olímpico" desestimula o professor a ensinar ginástica” (Soares et al., 1992, p. 77). Esse fato acaba tornando muito mais difícil fazer com que os estudantes tenham contato com algo para além da “esportivização”, o que acaba dificultando a evolução dos estudantes. Em relação à Dança, esta pode ser considerada uma linguagem social que facilita a transmissão de sentimento e emoções: “para o ensino da dança, há que se considerar que o seu aspecto expressivo se confronta, necessariamente, com a formalidade da técnica para sua execução, o que pode vir a esvaziar o aspecto verdadeiramente expressivo” (Soares et al., 1992, p. 82). O ensino da dança é complexo porque existem várias possibilidades expressivas para cada estudante, o que acaba exigindo habilidades corporais.

As Lutas se desenvolveram através de uma reflexão pedagógica acerca da cultura corporal. Em seu início as lutas eram um meio de sobrevivência dos seres humanos, não é violência e sim, devendo-se diferenciar luta de “briga”. Já as Práticas corporais de aventura, um novo conhecimento, fazendo com que os estudantes explorem os espaços públicos e que possam ter a experiência de realizar atividades pouco convencionais no dia a dia, mas que contribuam para enriquecer o seu aprendizado em relação aos conhecimentos.

Portanto, apresentamos brevemente os conteúdos de ensino da Educação Física que estão presentes na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo de Pernambuco, buscando compreender sua necessidade para uma formação humana integral e ao mesmo, tempo constitui um direito do estudante ter acesso a esses conhecimentos historicamente construídos, na etapa do ensino médio.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Propomos uma pesquisa documental pautada no referencial teórico analítico de Stephen Ball e colaboradores, o Ciclo de políticas, e na análise textual discursiva (ATD) de Moraes e Galiuzzi (2006) dos documentos das políticas educacionais referentes ao Novo Ensino Médio: a lei n.º 13.415/17, a BNCC e o Currículo de Pernambuco e a lei n.º 14.945/24.

A análise destes documentos, corpus da pesquisa, seguirá o referencial proposto por Stephen Ball e colaboradores, seguindo o entendimento de que as políticas educacionais não são apenas documentos e sim, tem uma trajetória, uma vez que não são simplesmente implementadas, mas atuadas por vários atores, desde a sua formulação até seus resultados e definição novas estratégias posteriores a sua vigência.

Adotamos ainda a Análise Textual Discursiva, compreendendo que toda política educacional é um discurso que atende a interesses diversos. Segundo Moraes e Galiuzzi (2006, p. 118): “a análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa: a análise de conteúdo e a análise de discurso”. Ou seja, enquanto a análise de conteúdo se propõe a analisar o texto em questão (nesse caso, uma política educacional), preocupando-se com o conteúdo que será abordado no texto, e a análise do discurso, por outro lado, está focada em como esse texto será interpretado por quem elabora uma política educacional, ou seja: “se apóiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto” (Moraes e Galiuzzi, 2006, p. 118).

Para que um discurso venha a ser analisado e interpretado, os autores trazem à tona três pilares: a unitarização, a categorização e a comunicação. No que se refere a unitarização, esse é um processo de: “fragmentação, codificação e atribuição de títulos a unidades elementares de sentido construídas a partir de uma leitura e impregnação intensa com o material de análise” (Moraes e Galiuzzi, 2006, p.123). Desse modo, no processo de unitarização, significa que é preciso destacar os principais pontos do texto e, nesse caso, de cada lei que será analisada.

No que diz respeito à categorização, refere-se a um novo “estágio” para entender o que foi proposto, já que a medida em que o texto vai sendo lido, passa a ser entendido com mais clareza, visto que “as categorias não nascem prontas exigindo um retorno cíclico aos mesmos elementos para suagratativa qualificação” (Moraes e Galiuzzi, 2006, p. 125). Dessa forma, para entender o que o texto propõe, é preciso visitá-lo mais de uma vez, já que cada vez que relemos, as ideias (já pré formuladas com a primeira leitura), ficam mais claras e mais simples

de serem entendidas.

Já o processo de comunicação trata “de aprofundar as questões do processo da escrita e da organização de metatextos resultantes do processo analítico” (Moraes e Galiuzzi, 2016, p.14). Já que uma produção escrita não é um conjunto de conhecimentos “jogados” no papel, é um momento de elaboração de novas aprendizagens, ou seja, “a produção de metatextos é movimento de constante construção e reconstrução” (Moraes e Galiuzzi, 2016, p.14). Sendo assim, a pesquisa documental pode ser desenvolvida através de várias fontes, artigos, livros, e no caso desta pesquisa, serão analisadas a política educacional e curricular, incluindo vários documentos normatizadores que regem a educação básica, tendo como foco as determinações relativas à Educação Física e a Reforma do Ensino Médio, no sentido de trazer informações concretas referentes ao objeto de estudo.

#### 4. PESQUISA DOCUMENTAL

Neste tópico, empreendemos a análise da política educacional e curricular, buscando responder ao problema de pesquisa: quais as repercussões da Reforma do Ensino Médio, o “Novo Ensino Médio”, para a Educação Física nesta etapa da escolarização?

A Educação Física no Ensino Médio é legitimada a partir dos seus conhecimentos, mas sobretudo pelo reconhecimento de seu espaço dentro do currículo escolar, como parte da formação humana. Sua legitimidade é reconhecida também por ser referendada nas legislações educacionais, especificamente nas políticas educacionais e curriculares brasileiras, tendo presença na trajetória da legislação educacional no Brasil. Portanto, sua legitimidade e legalidade é reforçada pela sua presença no currículo escolar na educação básica. Assim, destacamos marcos importantes da política educacional que incluíram a Educação Física na educação escolar.

A Educação Física aconteceu sob forte influência das outras áreas do conhecimento, a partir de um aprofundamento de seu campo de pesquisa com a contribuição da ciências humanas e sociais e das ciências biológicas e da saúde, que contribuíram bastante para o seu conceito de componente curricular. Para além disso, algumas Leis de Diretrizes e Bases dos anos de 1961, 1971 e 1996, também trataram da Educação Física, como mostramos a seguir.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no Art. 22, tornou obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primários e médio até a idade de 18 anos, para os estudantes (BRASIL, 1961): “a prática pedagógica da Educação Física estava voltada para o cunho moral, em uma perspectiva do alto rendimento e da aptidão física” (Silva e Mont'Alverne, 2023, p. 3).

No período da ditadura militar, o **Decreto 69.450/1971**, publicado pelo ministro da Educação, Jarbas Passarinho, e assinado pelo presidente Médici, que não só criava uma nova regulamentação para o Artigo 22º da LDB de 1961, como também estendia e obrigatoriedade da educação física a todos os níveis e ramos de escolaridade, abrangendo assim as universidades, no entanto, não entendia a Educação Física como componente curricular e sim, como “mera atividade”: “Art. 1º A educação física, **atividade** que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional”.

Em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, em contraponto a lei anterior, traz um ponto relacionado à

Educação Física enquanto componente curricular, reforçando sua obrigatoriedade, segundo aponta o Art. 7º que diz: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, **Educação Física**, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969” (Brasil, 1971, p. 2) (grifo nosso).

Na LDB 9394/1996, no parágrafo 3º do Artigo 26 encontramos a primeira menção à **Educação Física** integrada à proposta pedagógica da escola, assim como determina a sua obrigatoriedade em toda a educação básica e facultativa para determinados alunos:

Art 26 § 3º A **Educação Física**, integrada à proposta pedagógica da escola, é **componente curricular obrigatório** da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: 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 (Brasil, 1996, p. 1)(grifo nosso).

Em 2017, foi instituída a “Reforma do Ensino Médio”, objeto de estudo da presente pesquisa, e, recentemente, a Nota Técnica sobre o PL nº 5.230/23, transformada na Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024, trouxe alterações na Reforma do Ensino Médio. Nos termos da lei 13.415/17, a educação física é mencionada: “Art. 35-A § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas de educação física*, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2017, p. 2). Com a promulgação da Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024, a educação física passou a fazer parte da seguinte área do conhecimento:

Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e **educação física** (Brasil, 2024, p. 2)(grifo nosso)..

Considerando esse breve histórico da educação física como componente curricular nas referidas leis, realizamos uma análise documental da política educacional vigente em relação à situação da educação física. A pesquisa documental tem como principal característica o fato de que a fonte dos dados, o campo onde se procederá a coleta dos dados, é um documento (histórico, institucional, associativo, oficial etc.). Isso significa dizer que a busca de informações (dados) sobre os fenômenos investigados é realizada nos documentos, que exigem, para a produção de conhecimentos, uma análise.

Por documentos podemos entender, por exemplo, normas jurídicas ou documentos oficiais de políticas públicas. O Relatório Mundial da Educação Infantil da Unesco, a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, a Agenda 21 e a Carta de Salamanca, são outros exemplos de documentos que podem instigar uma pesquisa.

A pesquisa documental em educação é, portanto, uma análise que o pesquisador faz a documentos que tenham certo significado para a organização da educação ou do ensino, considerando que “em educação, a pesquisa possui caráter essencialmente qualitativo, sem perder o rigor metodológico e a busca por compreender os diversos elementos dos fenômenos estudados” (Tozoni-Reis, 2009, p. 10).

Assim, com os procedimentos de pesquisa mencionados, buscamos analisar de que forma as alterações que as políticas educacionais e curriculares (Lei n. 13.415/17, BNCC, Currículo de Pernambuco - Ensino Médio e Lei n.14.945\24), causaram na Educação Física no Ensino Médio. Assim utilizaremos a Análise textual discursiva - ATD, proposta por Moraes e Galiuzzi, dos referidos documentos da política educacional, como forma de análise dos documentos normatizadores, uma vez que o texto terá seus principais pontos destacados.

#### **4.1. ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA LEI N. 13.415/17**

Neste tópico, analisamos as principais alterações determinadas pela lei 13.415/2017 para o ensino médio brasileiro que repercutiram na Educação Física. No processo de análise, utilizamos a análise textual discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi. No entanto, observamos na análise da lei que há somente um trecho da política relacionado à educação física, nosso foco de análise. Portanto, destacamos no texto da lei, as determinações gerais e, posteriormente, o pequeno trecho relacionado à Educação Física

A Lei 13.415\17, sancionada em 2017, foi a conversão da Medida Provisória n. 746, de setembro de 2016, e a implantação da lei 13.415/17 nas redes e sistemas de ensino não foi imediata, somente sendo concluída nos idos de 2021 nos estados brasileiros. Posteriormente a lei, complementada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Dentro das alterações para o ensino médio, uma delas foi deixar a cargo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a definição de direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio nas área de conhecimento:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 2017, p. 2).

A Lei n. 13.415/17 apresentou outras alterações significativas em relação à Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, referentes à Educação Básica. Algumas destas alterações estão relacionadas aos componentes curriculares ofertados aos estudantes: “Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017,p. 3). Como não havia na lei anterior, os chamados itinerários formativos, isso constituiu uma alteração drástica.

A respeito dos itinerários formativos, o § 3º traz o seguinte ponto: “A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput” (Brasil, 2017, p. 3). Ou seja, os sistemas de ensino ficariam responsáveis por escolher quais os itinerários formativos que seriam implantados, desde que seguisse as recomendações da BNCC.Outra alteração desta lei,

é que os próprios sistemas de ensino, sejam municipais ou estaduais, são órgãos responsáveis por decidir como o ensino será ofertado aos estudantes, se vai ser a distância, remoto, híbrido ou presencial, e sobre isso, o § 11. determina:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Brasil, 2017, p. 4).

Essa alteração acarretou que fica a cargo dos sistemas de ensino firmar convênios ou não com instituições de educação a distância, podendo ser instituições da iniciativa privada. Significa que a educação passa a ser comercializada como mercadoria com o setor privado, desresponsabilizando o estado de suas funções públicas de garantir os direitos educacionais. Há também a possibilidade, no texto da lei, de profissionais ligados a instituições privadas ministrarem a formação técnico profissional, desde que possuam uma titulação específica, como salienta o Art. 61:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (Brasil, 2017, p. 4).

Nesse sentido, não é obrigatório um curso de graduação específico para ensinar aos alunos, o que repercute negativamente para a formação escolar, uma vez que abre espaço para corporações privadas no setor público.

Na tentativa de facilitar esse processo de escolha, o § 12 diz que: “As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput (NR)”. Dessa maneira, fica a cargo da escola orientar o estudante nessa escolha, mas essa orientação pode de certa forma acaba dificultando a escolha do estudante, visto que é uma decisão que muitas vezes o estudante ainda não se sente pronto para decidir algo tão importante. Essas alterações gerais repercutiram na educação física, assim como em outros componentes curriculares.

Outra alteração é a escolha dos itinerários formativos, apesar do currículo se dizer integral, pois a escolha de um itinerário formativo, exclui o ensino dos outros, o que não indica uma formação integral e dificulta o ingresso, via ENEM no ensino superior. Assim, em

busca de uma formação integral para o estudante: “Art. 35-A. § 7. 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”. Isso quer dizer que, o estudante será encaminhado do ensino médio para o mercado de trabalho, basicamente, o que não é muito indicado, já que no ensino médio o estudante ainda não tem definido (na maioria das vezes) a carreira que pretende seguir.

Com o propósito de proporcionar aos estudantes um primeiro emprego logo após a conclusão do ensino médio, a lei reforçou o dualismo entre a formação geral e a formação profissional, ao determinar a escolha de um itinerário formativo, não lhes dando a oportunidade dos estudantes de continuarem estudando, em busca do ensino superior, além disso, esse sucateamento educacional tem um público-alvo, os estudantes menos favorecidos economicamente, que precisam escolher entre estudar ou trabalhar.

No que se refere à obrigatoriedade do ensino da Educação Física, de acordo com o "Art. 35-A. a lei determina: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia*”. Ou seja, a Educação Física, continua inserida na área de linguagens e suas tecnologias, mas nos termos da lei, é considerada “estudos e práticas”, o que altera substancialmente o ensino da Educação Física, visto que ocorreu uma desregulamentação do tempo pedagógico e a indefinição da carga horária e, conseqüentemente, alterações na quantidade e diversidade dos conhecimentos a serem ensinados. Na prática, como é o caso das escolas da rede estadual de Pernambuco, a Educação Física continua obrigatória, porém somente para os estudantes dos 1º e 2º anos do ensino médio, já que no 3º ano, os estudantes passaram a não terem a Educação Física em sua carga horária, ficando este tempo ocupado por um itinerário formativo.

Outra alteração significativa em relação à Educação Física foi que, após a efetivação da reforma, houve a redução de sua carga horária em mais da metade e isso aconteceu mediante: “Art. 24. § 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação”. Ainda sobre a carga horária anual, o Art. 24, deixa claro que: “I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (Brasil,

2017, p.1).

Essas alterações advindas da lei 13.415/17 não acontecem de maneira “fácil” no ambiente escolar, por isso, é preciso se atentar bastante em como essa Reforma foi implantada e as repercussões da mesma na vida dos estudantes diretamente afetados por ela.

## 4.2. ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC ENSINO MÉDIO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Ensino Médio, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, é um documento normatizador que tem por objetivo definir as orientações curriculares para o ensino dos componentes curriculares do ensino médio. A lei 13.415/17 impôs uma reorganização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destinada ao ensino médio, que passou a ser pensada a partir de uma nova perspectiva. Assim, a BNCC Ensino Médio foi aprovada pelo CNE em 4 de dezembro de 2018 e homologada em 14 de dezembro de 2018. Esse documento comporta as dez competências gerais da Educação Básica, e destacamos três competências diretamente relacionadas a Educação Física:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.[...] 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.4.Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p.9).

No processo de análise da BNCC, utilizamos a análise textual discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiuzzi, no qual destacamos unidades de análise da política curricular relacionadas às determinações gerais e à Educação Física, realizando o processo de unitarização e categorização. inicialmente, realizamos o processo de unitarização: “fragmentação, codificação e atribuição de títulos a unidades elementares de sentido construídas a partir de uma leitura e impregnação intensa com o material de análise” (Moraes e Galiuzzi, 2006, p.123). Destacamos na BNCC, 3(três) **unidades de análise** que aparecem com frequência no texto desta política curricular: **flexibilidade, protagonismo juvenil e projeto de vida.**

Identificamos que estas unidades de análise constituem alterações significativas no currículo escolar. Em relação a flexibilidade, há menção sobre a ideia de flexibilidade no currículo, o que significa: “[...] que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil” (Brasil, 2018, p.468). Assim

adota a flexibilidade como princípio de organização curricular: “é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos” (Brasil, 2018, p.479).

Neste sentido, a flexibilidade compromete a organização por áreas do conhecimento ao substituir componentes curriculares por itinerários formativos.

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. (Brasil, 2018, p.468).

Outra unidade de análise que destacamos, **o protagonismo juvenil**, está relacionado à flexibilidade, pois é justificado que o estudante pode escolher os itinerários formativos que a escola oferece e como isso, indica-se que há o protagonismo: “A abordagem investigativa deve promover o protagonismo dos estudantes na aprendizagem e na aplicação de processos, práticas e procedimentos, a partir dos quais o conhecimento científico e tecnológico é produzido” (Brasil, 2018, p.551). Nesta mesma direção, destacamos outra unidade de análise recorrente no texto da lei que é o **projeto de vida**:

[...]a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p.15).

Dando continuidade ao processo de ATD, realizamos a categorização que consiste em criar categorias num processo de síntese. Identificamos a categoria **autonomia do estudante** como uma síntese das três unidades de análise: flexibilidade, protagonismo e projeto de vida. Significa que o estudante exerce seu protagonismo ao escolher os itinerários formativos, exercendo seu protagonismo na construção do projeto de vida, apresentando assim **autonomia**. Neste sentido, questionamos se é possível na faixa etária correspondente ao ensino médio (15 à 18 anos), o estudante decidir seu projeto de vida e fazer as escolhas corretas do currículo que quer aprender. E ainda, ao escolher um itinerário formativo, o estudante deixa de ter acesso aos outros itinerários que são fundamentais para uma formação humana diversificada e integral. A respeito disto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deixa a cargo do próprio estudante a escolha das disciplinas que deseja cursar, tirando mais uma vez, o valor da Educação Física, uma vez que “dá autonomia às redes de

ensino e as escolas” (Brasil, 2018).

Nesse caso, a BNCC proporciona certa autonomia aos estudantes, mas essa autonomia para escolher o que quer estudar, pode trazer prejuízos futuros para a vida do estudante, até no momento de prestar, o exame nacional do ensino médio, por exemplo, pois inúmeros conteúdos não serão “vistos” pelos estudantes, podendo dificultar seu acesso ao ensino superior, por exemplo. neste sentido a autonomia é questionável, aparecendo como falácia.

Identificamos na ADT, a presença de outra **categoria**, relacionada às três unidades anteriores, recorrente ao longo dos texto da BNCC: **“competências e habilidades”**:

[...]supõe o desenvolvimento de **competências** que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (Brasil, 2018, p. 466)(grifo nosso).

As competências são consideradas fundamentais para o estudante desenvolver seu projeto de vida projeto com flexibilidade requerida. E ainda: “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (Brasil, 2018, p. 29)”.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (Brasil, 2018, p. 28).

Assim, a BNCC: “mobiliza conhecimentos de todos os componentes curriculares em suas competências e habilidades” (Brasil, 2017). No entanto, percebe-se que a ênfase nas habilidades e competências coloca em segundo plano os conhecimentos escolares de cada componente curricular. Nesse sentido, a Educação Física ao perder sua obrigatoriedade enquanto componente curricular, fica “desassistida” em relação aos conteúdos, sem ter como prioridade o ensino dos mesmos e sem a devida valorização, uma vez que constitui um componente curricular vasto, com muitos conteúdos a serem ensinados no ensino médio. Neste sentido:

[...] além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde (Brasil, 2018, p.484).

Porém, na maioria das vezes isso não acontece, já que os estudantes, principalmente da rede pública de ensino, não têm mais contato com os conteúdos que englobam a Educação Física como um todo por questões de ambiente escolar inadequado, a situação se agravou ainda mais após redução de sua carga horária. Essa prioridade nas competências e habilidades tirou o foco do ensino dos conteúdos, o que acarretou outra alteração significativa na Educação Física, dificultando que os estudantes compreenderem o seu significado e a importância.

### 4.3 ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO - ENSINO MÉDIO

O Currículo de Pernambuco, foi elaborado em articulação pela Secretaria Estadual de Educação e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME), é uma política curricular que foi produzida com a participação de gestores e professores em seis seminários regionais realizados no período de agosto a setembro de 2018, para construir uma referência curricular que contemplasse a identidade cultural, política, econômica e social do Estado de Pernambuco. Foi reelaborado em 2020 e, atualmente, é o documento vigente que determina a matriz curricular para todas as etapas da escolarização, incluindo o ensino médio.

Essa elaboração posterior do Currículo do Ensino Médio ocorreu em função de mudanças determinadas pela Lei 13.415/2017, que promoveu a Reforma do Ensino Médio. O Currículo surgiu por meio de uma articulação entre a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco e a União dos Dirigentes Municipais de Educação. Traz como sua base, os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular.

Vale salientar que anteriormente ao Currículo de Pernambuco já havia outros documentos curriculares, mas nenhum que cumprisse esse objetivo de ampliar os diálogos e que auxiliasse tão bem o planejamento do currículo escolar, e a prática docente independente da área de atuação do profissional da educação. Tendo isto posto, com base em Soares et al.(1992,p.27) entende-se que o: “objeto do currículo é a reflexão do aluno” ou seja, o currículo tem como objetivo promover um novo olhar tanto dos estudantes como dos docentes, acerca da vida em sociedade e do ser social. A maneira como a escola pode atuar e contribuir para um desenvolvimento social.No entanto, o Currículo de Pernambuco do ensino médio passou por uma série de alterações a partir da lei 13.415/17.

[...]é evidente que os jovens que ingressarem nesta etapa precisarão de um tempo de “adaptação” e se orientações mais estruturadas sobre os Itinerários Formativos, para uma escolha qualificada do percurso a ser percorrido nos anos seguintes, correspondendo aos aprofundamentos a serem feitos a cada ano do Ensino Médio. (Pernambuco, 2020, p. 58).

Dando continuidade ao processo de ATD, realizamos a unitarização e categorização e identificamos também no currículo de Pernambuco, a categoria **autonomia do estudante e**

**competências e habilidades**, o que demonstra um alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adotada pelo Currículo de Pernambuco. Assim, no Currículo de Pernambuco busca-se definir competências e habilidades, tidas como novas formas do estudante se apropriar de um novo conhecimento: “o processo de ensino e aprendizagem passou a exigir das práticas pedagógicas a organização de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, novas formas de apropriação e compreensão de conhecimentos e saberes (Pernambuco, 2020, p.16)”. A partir da ATD, identificamos a menção às competências gerais e específicas de cada componente curricular e, neste sentido, percebemos que é uma matriz conceitual predominante em todo texto da política curricular: “De fato, são mudanças que exigem do contexto educacional práticas pedagógicas que desenvolvam nos estudantes competências e habilidades para enfrentar desafios e resolver problemas (Pernambuco, 2020, p.16)”.

Acompanhado às alterações da BNCC, o Currículo de Pernambuco no Ensino Médio reforça a ideia de autonomia do estudante ( flexibilidade da formação, protagonismo do estudante e projeto de vida) preconizado na BNCC, como demonstrado no texto da política curricular. Selecionamos na ATD, trechos que mostram essas categorias presentes ao longo de todo texto da política. Tomando como base o itinerário formativo denominado Projeto de Vida, este tem como principal objetivo fazer com que os estudantes planejem seu futuro e que decidam que carreira pretende seguir:

A unidade Projeto de Vida, que estará presente ao longo de todo o Ensino Médio, possibilitará aos estudantes a discussão sobre seu projeto de vida (Pernambuco, 2020, p. 59). O Estado tem introduzido na matriz do Ensino Médio unidades curriculares eletivas e a unidade curricular de Projeto de Vida. (Pernambuco, 2020, p. 47).

Mas, sabe-se que nessa etapa (adolescência|início da vida adulta), a grande maioria dos estudantes ainda não decidiram que carreira seguir após a conclusão de seu ensino médio. A respeito da flexibilidade no ensino médio, o currículo salienta que: “[...]mas também ressignificam o Ensino Médio, aproximando-o das juventudes e garantindo maior flexibilidade na formação do estudante (Pernambuco, 2020, p.10)”. Isso significa que o estudante poderá escolher o que quer estudar, fato esse que o atrapalha na questão do vestibular, visto que o sistema para ingressar em uma universidade não passou por nenhuma reforma, não sofrendo nenhuma alteração cobrando as mesmas coisas que já cobrava antes da reforma.

Em relação à questão do protagonismo estudantil, de acordo com o currículo é: “ Ser

protagonista é ser capaz de refletir, construir e operacionalizar um projeto de vida de maneira autônoma e ética" (Pernambuco, 2020, p. 47). Ou seja, nesse sentido o estudante é responsável por definir integralmente o seu futuro ainda na escola, recebendo instruções de gestores e diretores a respeito do caminho que desejam trilhar.

Em sua totalidade essa é a função da unidade curricular de Projeto de Vida, que tem como objetivo fazer com que os estudantes planejem seus passos fora da escola e que tenham autonomia para isso e para tomar decisões importantes, sendo assim, esta unidade busca:

A Unidade Curricular de Projeto de Vida busca despertar nos estudantes uma reflexão sobre o seu futuro pessoal e profissional, incluindo elementos relativos ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e ao papel que todos temos que desempenhar na sociedade em que vivemos (Pernambuco, 2020, p. 63).

A **Educação Física** aparece no documento na área de Linguagens, apresentando como objeto de estudo a “Cultura Corporal do Movimento”, composto por seis eixos, sendo esses: jogo, dança, lutas, ginástica, esporte e práticas corporais de aventura.

A unidade temática de Brincadeiras e Jogos visa discutir que as práticas corporais que não sejam passíveis de regras, tendo como objeto de conhecimento os seguintes conteúdos: Brinquedos e brincadeiras que se subdividem em brinquedos e brincadeira populares, que também irão se referir aos tipos de jogos, que estão subdivididos em jogos sensoriais; jogos populares; jogos de salão; jogos eletrônicos; jogos teatrais; jogos cooperativos e jogos esportivos. De acordo com essa unidade temática, o Currículo salienta a importância dos jogos para a formação humana: “Nos jogos [...] o homem também se constitui homem e constrói sua realidade pessoal e social” (Souza Júnior et al, 2011a, p. 408-409 apud Pernambuco, 2020, p. 106).

A unidade Esportes, tem como objetivo explicar suas práticas corporais devidamente regulamentadas, assim como também discutir sobre as especificidades de cada esporte, tendo como objeto de conhecimento os seguintes conteúdos: Saberes sobre o esporte que se subdividem em: histórico; relação entre jogo e esporte e suas dimensões sociais; Esportes individuais (esportes de marca e precisão, esportes de rede/parede, esporte técnico - combinatórios e esportes de combate) e Esportes coletivos (esportes de marca e precisão, esportes de campo e taco, esportes de rede/parede, esporte técnico - combinatórios e esportes de invasão). Sendo assim, o esporte tem a função de: “promover, também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do

esporte" (Soares, et al., 1992, p. 71).

Na unidade temática de Ginástica, é interessante compreender suas atribuições ao longo da história chegando aos dias atuais, sendo assim os conteúdos que comportam a ginástica são: Saberes da ginástica: ginástica geral, conhecimento corporal em movimento, e histórico da ginástica; Ginástica e desenvolvimento humano, centrado na tematização das práticas de ginástica em suas manifestações na atividade física; Modalidades de ginástica, subdividido em: ginástica de academia, ginástica de competição e ginástica de conscientização corporal. Desse modo, o conhecimento da ginástica, foi fundamental para que a educação física fosse respeitada, de acordo com Soares et al (1992): “ao desenvolvimento da ginástica ou educação física na escola a garantia de um espaço de respeito e consideração da área perante os demais componentes curriculares” (Soares, et al., 1992, p. 52).

Na unidade temática de Dança, cabe a discussão acerca da dimensão expressiva corporal, que são marcadas por movimentos rítmicos, portanto fazem parte dos seus objetos de conhecimento: Danças do contexto comunitário e regional; danças do Brasil; danças de matriz indígena e africana; danças do mundo; danças urbanas e danças folclóricas regionais; danças de salão, danças teatrais e dança contemporânea. Nesse contexto, essa unidade temática procura propiciar aos estudantes: “o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e da autoria nas diferentes práticas de linguagem artísticas” (Pernambuco, 2020, p. 107).

Na unidade de Lutas, é válido o enfoque de embates corporais caracterizados por situações de ataque e defesa, tendo como objeto de conhecimento os seguintes pontos: Lutas do contexto comunitário e regional; lutas de matriz indígena e africana; lutas do Brasil e lutas do mundo. Tendo em vista todos esses contextos, no que se refere a Educação Física, Soares et al (1992), diz que a luta: busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história (Soares, et al., 1992, p.38).

E por último, na unidade das Práticas corporais de aventura, o foco é a realização de movimentos corporais em contato com o ambiente, tendo então como objetos de ensino, os seguintes temas: Práticas corporais de aventura urbana e práticas corporais de aventura na natureza.

Portanto, pode-se afirmar que o Currículo de Pernambuco, apesar do destaque às

competências e habilidades, é um documento curricular rico em conhecimentos gerais e específicos da Educação Física. Essa ideia corrobora com Soares et al., (1992, p. 104): “O componente curricular Educação Física aborda conhecimentos específicos, sistematizados, contextualizados e estuda a Cultura Corporal, visando apreender a expressão corporal como linguagem” . Abordando a cultura corporal, segundo o Currículo de Pernambuco:

Educação Física escolar que valoriza o vasto patrimônio cultural humano, reafirma o modelo de ensino comprometido com uma formação que garanta aos estudantes a ação-reflexão-nova ação sobre os temas da **cultura corporal** – Ginástica, Luta, Jogo, Dança e Esporte-, somado às Práticas Corporais de Aventura trazidas pela BNCC. (Pernambuco, 2020, p. 105).

Significa que o currículo indica que após aprender o conteúdo o estudante deve agir, refletir e após entender o conteúdo ter uma nova ação, também mudando seu pensamento, tornando-o mais crítico. Entretanto ocorreram alterações drásticas após a efetivação da Reforma do ensino médio. dentre elas, a Educação Física teve seus conhecimentos específicos reduzidos, e essa redução de conhecimentos é entendida com mais clareza no Currículo de Pernambuco, nos quadros das matrizes curriculares a seguir

**Figura 1 - Currículo de Pernambuco, referente às aulas de Educação Física no 1º ano do Ensino Médio (2020)**

		sistematização e (re) organização de regras/ estratégias, evidenciando a inclusão.	
(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.	(EM13LGG301EF08PE) Participar de processos de produção individual e coletiva, na construção e organização de festivais, mostras e eventos culturais e esportivos, envolvendo os diversos tipos de Práticas Corporais, considerando suas formas e seus funcionamentos, para compreender seus significados e produzir sentidos em diferentes contextos.	Produção de festivais, mostras, eventos culturais e esportivos das Práticas Corporais ( <b>Ginástica, dança, luta, jogo, práticas corporais de aventura e esporte</b> ).	ARTÍSTICO PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA
(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.	(EM13LGG305EF10PE) Mapear e explorar as Práticas Corporais, considerando as experiências da comunidade local e, a partir da reflexão crítica, utilizando estratégias criativas e sustentáveis para superar os desafios na realização dessas práticas, e na conservação e preservação do patrimônio público e ambiental.	Tipos, características, aspectos socioculturais e ressignificação dos <b>Jogos</b> (esportivos e de salão) nos espaços de lazer da comunidade; <b>Práticas Corporais de Aventura</b> (urbana), respeitando a conservação/ preservação do patrimônio público e ambiental.	VIDA PESSOAL VIDA PÚBLICA
(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	(EM13LGG401EF11PE) Analisar criticamente e criar textos (corporais, orais, escritos, audiovisuais) de Práticas Corporais que contextualizem as contribuições dos diferentes grupos étnicos, no Brasil, de modo a compreender e caracterizar as expressões corporais como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, valorizando assim as diferentes culturas.	Historicidade, tipos, características e aspectos socioculturais das <b>Danças, Lutas e Jogos</b> de diferentes matrizes (indígenas, africanas e outras).	PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir	(EM13LGG501EF12PE) Aprofundar os fundamentos das Práticas Corporais, amparando-os de forma consciente e	Historicidade, especificidades, regularidades e fundamentos das <b>Ginásticas</b> (de condicionamento	

EDUCAÇÃO FÍSICA			
1º ANO			
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	(EM13LGG101EF01PE) Compreender e analisar as Práticas Corporais enquanto forma de linguagem através da produção e reprodução de discursos nos diferentes contextos socioculturais, de modo a fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos, respeitando as diferenças.	Sentidos e significados socioculturais das <b>Danças</b> (do Brasil, populares, urbanas, de massa/mídia, entre outras) e das <b>Lutas</b> (do Brasil, de matriz indígena e africana).	VIDA PÚBLICA JORNALÍSTICO- MIDIÁTICO
(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.	(EM13LGG202EF04PE) Analisar e explicar as práticas corporais, identificando interesses, relações de poder e perspectivas de mundo presentes na sua construção, bem como seus processos de valorização/desvalorização, em função de marcadores sociais como classe social, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e territorialidade, compreendendo criticamente o modo como circulam.	<b>Ginástica</b> (de condicionamento físico e de competição/esporte técnico-combinatório), <b>Danças</b> (do Brasil, populares, de massa/mídia, danças urbanas), <b>Lutas do Brasil</b> e <b>Esportes</b> de marca e de invasão e suas relações com: padrões de desempenho, saúde, estética, gênero, sexualidade, classe social e etnia.	VIDA PÚBLICA
(EM13LGG204) Dialogar 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.	(EM13LGG204EF07PE) Analisar criticamente os valores, estereótipos, preconceitos e discriminações (re)produzidos nas práticas corporais, posicionando-se de maneira ética, pautado no princípio da equidade, assentado na democracia e nos Direitos Humanos.	Princípios éticos, valores e atitudes (cooperação, respeito às regras, tolerância, preservação da integridade, Fair Play, equidade, entre outros expressos nos <b>Jogos</b> (esportivos e de salão) e nos <b>Esportes</b> de marca e de invasão;	VIDA PÚBLICA PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

	de respeito às diferenças.	(esportivos e de salão), das <b>Práticas Corporais de Aventura</b> (urbana) e dos <b>Esportes</b> (de marca e de invasão).	
(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.	(EM13LGG503EF15PE) Vivenciar, aprofundar e relacionar as Práticas Corporais à saúde, reconhecendo-as e ressignificando-as em seu projeto de vida, ampliando o autoconhecimento, o autocuidado, a integração, o cuidado com o outro e com o mundo, agindo com autonomia e favorecendo a construção da sua identidade.	Sistema anátomofuncional e as alterações corporais promovidas pelas <b>Ginásticas</b> (de condicionamento físico e <b>Ginásticas</b> de competição / esporte técnico-combinatório); capacidades físicas e coordenativas relacionadas às <b>Lutas do Brasil</b> ; <b>Práticas Corporais de Aventura</b> (urbana), seus equipamentos de proteção e comportamentos preventivos; conceitos de saúde, atividade física, exercício físico e qualidade de vida, suas relações com o <b>esporte</b> e implicações no processo de construção da identidade dos <b>sujeitos</b> .	VIDA PESSOAL
(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.	(EM13LGG601EF17PE) Apropriar-se da diversidade de manifestações culturais consideradas Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro, sobretudo de Pernambuco, valorizando e fortalecendo as relações de pertencimento com o seu lugar.	Historicidade, características e representações socioculturais das <b>Danças</b> populares brasileiras, sobretudo as pernambucanas como: Frevo, Maracatu Nação, Maracatu de Baque Solto, Cavalo-Marinho e Caboclinho e da <b>Capoeira</b> , entre outros; representações culturais da comunidade.	VIDA PESSOAL ARTÍSTICO PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA
(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.	(EM13LGG604EF18PE) Relacionar e aprofundar suas experiências de Práticas Corporais em relação às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica, potencializando aspectos da formação integral (cognitiva, física, espiritual, socioemocional) para qualificar sua tomada de consciência e posicionamento nas suas escolhas (dentro	Conceitos, valores, hábitos e atitudes relacionados às <b>Ginásticas</b> , aos <b>Jogos</b> (esportivos e de salão), às <b>Práticas Corporais de Aventura</b> (urbana) e aos <b>Esportes</b> de marca e invasão	VIDA PESSOAL

Fonte: Currículo de Pernambuco, p. 160-162

Figura 2 - Currículo de Pernambuco, referente às aulas de Educação Física no 2º ano do Ensino Médio (2020)

e fora da escola).

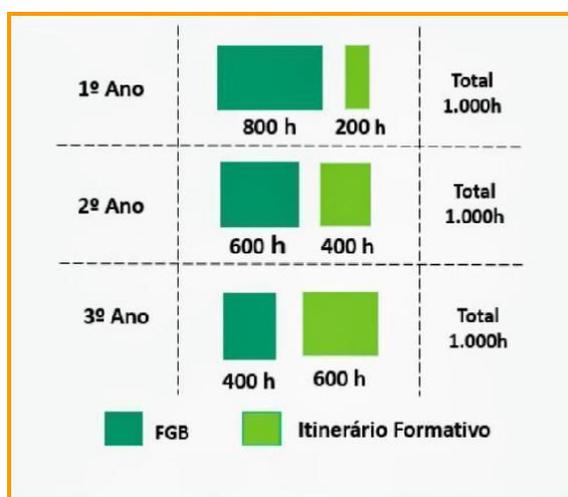
EDUCAÇÃO FÍSICA			
2º ANO			
HABILIDADES DA ÁREA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DO COMPONENTE	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CAMPO DE ATUAÇÃO SOCIAL
(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).	(EM13LGG103EF02PE) Analisar os sentidos e significados das Práticas Corporais para interpretar e produzir criticamente discursos expressos de forma visual, verbal e/ou gestual (textos orais, escritos, audiovisuais, coreografias, jogos, apresentações culturais, entre outros), considerando o contexto social, cultural, histórico, político e econômico.	Especificidades, regularidades, sentidos e significados da <b>Ginástica</b> de Conscientização Corporal, das <b>Danças</b> (de salão) nacionais e internacionais, das <b>Lutas</b> (do mundo/esporte de combate), das <b>Práticas Corporais de Aventura</b> (na natureza) e dos <b>Esportes</b> de precisão, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco).	JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA
(EM13LGG201) Utilizar 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.	(EM13LGG201EF03PE) Apropriar-se das Práticas Corporais em diferentes contextos (Lazer, Educação, Saúde, Trabalho), explorando sua organização e experimentando seus fundamentos básicos, compreendendo-as e valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, refletindo sobre suas influências na produção e reprodução social.	Fundamentos, organização e experimentação das <b>Ginásticas</b> (de condicionamento físico e de conscientização corporal), das <b>Danças</b> (de salão), das <b>Lutas</b> (do mundo/esporte de combate), dos <b>Jogos</b> (populares e eletrônicos), das <b>Práticas Corporais de Aventura</b> (na natureza) e dos <b>Esportes</b> individuais (precisão, rede/quadra dividida ou parede de rebote) e Coletivos (rede/quadra dividida ou parede de rebote, precisão, campo e taco) em diferentes contextos: Educação, Saúde, Lazer, Trabalho e de Competição.	VIDA PESSOAL PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA
(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.	(EM13LGG202EF05PE) Analisar as transformações históricas e tecnológicas das Práticas Corporais, reconhecendo as implicações dos processos de esportivização e mercantilização (espetacularização, comercialização, consumo, saúde, lazer, desempenho, entre outros) para fruir dessas Práticas Corporais de forma consciente, crítica e ética.	<b>Esportes</b> (de combate, de precisão, de rede/quadra dividida ou parede de rebote, de campo e taco) e suas relações com a comercialização, espetacularização, consumo, saúde, lazer, desempenho, entre outras.	JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).	(EM13LGG203EF06PE) Compreender e analisar as Práticas Corporais enquanto produção social, histórica e cultural, refletindo sobre os processos de disputa por legitimidade na prática social.	Historicidade, princípios, características e identidade social das <b>Lutas</b> (do Brasil e do mundo/esporte de combate) e das <b>Danças</b> (do mundo).	PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA VIDA PÚBLICA
(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.	(EM13LGG303EF09PE) Discutir, a partir das Práticas Corporais, questões de relevância social (estética, rendimento/supertreino, gênero, sexualidades, oportunidade de acesso, entre outras) e suas consequências para a saúde individual e coletiva frente aos diferentes contextos.	<b>Ginásticas</b> (de condicionamento físico e de conscientização corporal), <b>Lutas</b> (do mundo/esporte de combate) e <b>Esportes</b> (de Precisão, Rede/quadra dividida ou parede de rebote, Campo e taco), seus usos e implicações no culto ao corpo, busca de rendimento e transformações corporais (aspectos biológicos, fisiológicos e funcionais) e suas relações mercadológicas e sociais (doping, corrupção, violência, preconceito, entre outros).	VIDA PESSOAL VIDA PÚBLICA
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.	(EM13LGG501EF13PE) Discutir e (re)criar Práticas Corporais de forma consciente e intencional através de explorações e vivências que promovam a inclusão da pessoa com deficiência, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.	Modalidades Paralímpicas, considerando as diferenças conceituais entre inclusão e integração social da pessoa com deficiência e evidenciando a participação de todos; Sistematização e (re) organização de regras/estratégias para <b>Jogos</b> populares e eletrônicos considerando as diferenças conceituais entre inclusão e integração social da pessoa com deficiência e evidenciando a participação de todos.	VIDA PESSOAL/ VIDA PÚBLICA
(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.	(EM13LGG502EF14PE) Analisar situações explícitas e implícitas de preconceitos, estereótipos e relações de poder (re)produzidos nas Práticas Corporais, veiculados nas diferentes mídias, contrapondo-se à injustiça e ao desrespeito aos direitos humanos e valores democráticos, sistematizando e expondo para a comunidade escolar.	Fundamentos das <b>Ginásticas</b> (de condicionamento físico e de conscientização corporal), <b>Danças</b> (de salão, de massa/mídia) e urbanas); <b>Lutas</b> (do mundo); e <b>Esporte</b> (de combate, de precisão, de rede/quadra dividida ou parede de rebote, de campo e taco) e suas representações sociais, influências mercadológicas e midiáticas (imprensa, televisiva, radiofônica e digital) e relações com as violências (física, verbal e psicológica), doping, corrupção, supertreino e preconceitos (étnico-raciais).	VIDA PESSOAL VIDA PÚBLICA PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

		socioeconômico, religião, de gênero, de identidade de gênero e de orientação sexual, contra a pessoa com deficiência, entre outros).	
(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.	(EM13LGG503EF16PE) Vivenciar e (re)criar a prática do lazer, compreendendo as influências sociais, culturais e econômicas, relacionando-a ao trabalho, tempo livre, ócio e entretenimento, refletindo sobre o contexto pessoal e coletivo, a fim de construir uma consciência crítica em relação à indução ao consumo e de favorecer o lazer ativo para a melhoria da qualidade de vida.	<b>Ginástica</b> (de condicionamento físico e de conscientização corporal) no sentido do lazer, correlacionando-a ao trabalho, tempo livre, ócio, entretenimento e problematizando a indução ao consumo; sistematização, (re) organização de regras/estratégias e eventos de <b>Jogos</b> (populares e eletrônicos /e-jogos) e de <b>Práticas Corporais de Aventura</b> (na natureza) a serem vivenciados na escola/comunidade, evidenciando a inclusão e participação de todos.	ARTÍSTICO VIDA PESSOAL
(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.	(EM13LGG701EF19PE) Explorar as Práticas Corporais a partir de diferentes aplicativos e jogos eletrônicos, evidenciando as exigências corporais neles apresentadas, para compreender como esses produtos tecnológicos influenciam o comportamento/atividade humana, a partir da apropriação de seus princípios e funcionalidades, para utilizá-los de modo ético, criativo e responsável.	<b>Ginástica</b> (de condicionamento físico e de conscientização corporal), suas formas de apresentação e funcionalidades dos aplicativos, games e plataformas digitais; Especificidades, sentidos, características e implicações socio culturais dos <b>Jogos</b> (eletrônicos, e-sport e/ou e-dance); <b>Práticas Corporais de Aventura</b> (na natureza); ferramentas tecnológicas, exigências corporais e as relações com os hábitos de vida.	PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA VIDA PESSOAL

Destacamos, a ausência dos conhecimentos e, conseqüentemente, da educação física no 3º ano do ensino médio na matriz curricular. Com a Reforma, o componente curricular da Educação Física apresenta conteúdos(objetos de conhecimento) somente para o 1º e 2º anos do ensino médio. No 3º ano, a matriz curricular é extinta e conseqüentemente não há aulas de educação física neste ano. Para ocupar a carga horária antes destinada à Educação Física, são inseridos os itinerários formativos, tirando o espaço de uma disciplina importante para formação humana integral. Sendo assim, o currículo de Pernambuco apresenta uma maior valorização dos itinerários formativos, e isso fica explícito na figura abaixo:

**Figura 3 - Carga horária do Novo Ensino Médio (2020)**



Fonte: Currículo de Pernambuco, p. 58.

É possível perceber uma crescente na valorização dos itinerários formativos, tendo uma carga maior no terceiro ano do ensino médio, visto que é neste ano da escolarização que os estudantes do ensino médio perdem totalmente o contato com a Educação Física, enquanto componente curricular. Sendo assim, é da responsabilidade de cada escola, (baseando-se na realidade em que estão inseridas), a escolha dos itinerários formativos que serão transferidos para os estudantes. E isso acaba prejudicando o ensino de disciplinas legítimas da educação, como é o caso da Educação Física, reduzindo ainda mais as turmas que não têm mais acesso aos conhecimentos que a comportam.

Analisamos que apesar destas alterações consideradas prejudiciais à educação física no ensino médio, verificamos na análise (ADT) da matriz curricular para o 1º e 2º anos, a menção a conhecimento (objetos de conhecimentos referentes a cultura afro brasileira e

indígena: “Historicidade, tipos, características e aspectos socioculturais das Danças e das Lutas de diferentes matrizes (indígenas, africanas e outras). Historicidade, tipos, características e aspectos socioculturais dos Jogos de diferentes matrizes(indígenas, africanas e outras)”

Consideramos que a inclusão dos conhecimentos da cultura brasileira, africana e indígena contempla o que está determinado nas leis 10.639/03 e 11. 645/08 que segundo o Art. 26-A.: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 2008, p. 1). Isso demonstra que a educação física vem contemplando no currículo do ensino médio, conteúdos e conhecimentos fundamentais para formação crítica e decolonial para os estudantes.

#### 4.4 ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NA LEI N.º 14.945/24

Observamos na análise da lei 14.945/24 que há somente um trecho da política relacionado à educação física, nosso foco de análise. Portanto destacamos, na nossa análise do texto da lei, as alterações oriundas das determinações gerais e, posteriormente, o pequeno trecho que traz alterações para a Educação Física.

A Lei n.º 14.945/24 foi promulgada em julho de 2024, a partir do PL n.º 5.230/23, que alterou alguns pontos da Lei n.º 13.415/17, para definir diretrizes para o Ensino Médio. A Lei n.º 14.945/24. Destacamos, assim, as principais alterações para o ensino médio em 2025: aumento da formação geral básica: “Art. 24 - I – a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas para o ensino fundamental e de 1.000 (mil) horas para o ensino médio, distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”. E ainda, definição de uma carga horária mínima anual: Art 24 § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deste artigo será ampliada de forma progressiva para 1.400 (mil e quatrocentas) horas, considerados os prazos e as metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação.

Outra alteração foi a ampliação da Formação Geral Básica que, de acordo com o Art. 35-C: “A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2024, p. 2). Ou seja, após sua implementação efetiva em 2025, essa será a carga horária destinada aos estudantes do ensino médio. E ainda observamos a diminuição dos itinerários formativos:

Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...] (Brasil, 2024, p. 2).

Outra alteração significativa foi a determinação referente à quantidade de itinerários formativos oferecidos que de acordo com o Art. 36, que diz que isso fica a critério dos sistemas de ensino, dessa forma:

§ 2º-A Os sistemas de ensino deverão garantir que todas as escolas de ensino médio ofertem o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput* deste artigo, organizadas em, no mínimo, 2 (dois) itinerários formativos com ênfases distintas, excetuadas as que oferecerem a formação técnica e profissional (Brasil, 2024, p. 2).

Outra alteração que destacamos é a obrigatoriedade do ensino presencial na formação geral básica: “Art. 35-B § 3º O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino” (Brasil, 2024, p. 2).

Em relação ao componente curricular da **Educação Física**, a Lei determina: “I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela *língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física*” (Brasil, 2024, p. 2). Ou seja, há indicador de que a Educação Física está de certa forma assegurada como componente obrigatório para os estudantes, apesar de não estar escrito no texto da lei de forma literal.

**Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia (Brasil, 2024, p. 2) (grifo nosso).**

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos com esta pesquisa documental a análise das políticas educacionais e curriculares com certeza de que as alterações do Novo Ensino Médio repercutiram de forma drástica para a precarização da Educação Física nesta etapa da escolarização. Buscamos a partir desta análise dos documentos: a Lei nº 13.415/17, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo de Pernambuco e por fim a Lei nº 14.945/24, responder nosso problema de pesquisa: Quais as repercussões da Reforma do Ensino Médio, o “Novo Ensino Médio”, para a Educação Física nesta etapa da escolarização?

É possível concluir que o “Novo Ensino Médio”, inicialmente implementado pela Lei 13.415\17, teve por objetivo implementar mudanças significativas nesta etapa, porém essas alterações não obtiveram êxito, visto que contribuíram muito mais para a precarização do que para resolver os problemas do Ensino Médio no país.

A Educação Física na BNCC, traz em seu documento, alguns aspectos relacionados à questão dos itinerários formativos, que deixam explícita a situação da educação física enquanto componente curricular em decorrência da Reforma: teve sua carga horária reduzida, excluindo completamente esse componente curricular do 3º ano do ensino médio, permanecendo apenas nos 1º e 2º anos com somente uma aula semanal.

A Educação Física no Currículo de Pernambuco, segue alinhada à BNCC em relação à questão das competências e habilidades que cada estudante deve desenvolver durante o período escolar, e as ideias de flexibilidade, protagonismo`juvenil e projeto de vida e escolha de itinerários formativos que não contribuíram para a qualidade dos ensino da Educação Física e dificultaram o acesso aos conhecimentos da formação geral básica necessários ao ingresso no ensino superior.

A Lei 14.945/24, promulgada em 2024, ainda a ser implantada em 2025, procurou alterar alguns pontos da lei anterior, como a retomada do componente curricular Educação Física em caráter obrigatório e não apenas de maneira eletiva, e ainda, a carga horária também teve um aumento significativo de 1.800 horas passou a ter 2.400 horas para formação geral básica , ou seja, essa foi uma mudança significativa, proporcionando aos estudantes um aumento de 600 horas no ano letivo referente ao ensino médio.

Concluimos que as repercussões gerais do “Novo Ensino Médio” foram trazer a precariedade para a formação dos estudantes, sobretudo aqueles de baixo poder econômico, visto que o ponto principal da Reforma é tornar o estudante apto para entrar no mercado de trabalho, logo após a conclusão do ensino médio (em que o próprio estudante é quem decide quais disciplinas quer estudar), impossibilitando o estudante de ingressar no ensino superior após concluir o ensino médio se assim desejar.

Portanto, é possível concluir que as repercussões do Novo Ensino Médio (NEM) para a Educação Física foram, de certa forma, prejudiciais para os estudantes, uma vez que as perdas foram drásticas em relação a redução da carga horária e dos conhecimentos, comprometendo a formação humana integral ao desqualificar a Educação Física, não a considerando um componente curricular.

## 6.REFERÊNCIAS

BELTRÃO, J. A. .; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES E TENDÊNCIAS PROMOVIDAS PELA REFORMA E PELA BNCC. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Diretrizes para a Educação Básica - Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados82187207/12992diretrizesparaeducacaobasica#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%203,m%C3%A9dio%20e%20no%20Ensino%20M%C3%A9dio>. Acesso em: 16 fev. 2024

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008 - modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/569484/publicacao/15814802>. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Lei Nº 13.415 De 16 de fevereiro de 2017 - Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Brasília, D.O.U, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) . Acesso em: 16 dez. 2023

BRASIL. Lei Nº14.945 de 01 de Agosto de 2024 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm). Acesso em: 08 de set. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Disponível em: <<https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/>>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. História da Educação Brasileira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 24 ago. 2024.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor

CRUZ, Lauro Rafael; SILVA, Monica Ribeiro. A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE ÀS AMEAÇAS DA MEDIDA PROVISÓRIA 746/16: MOVIMENTAÇÕES E REPERCUSSÕES. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 30–50, 2019. DOI: 10.36732/riep.v1i1.20. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/13>. Acesso em: 21 set. 2024.

GARCIA, S. R. O., Czernisz, E. C. da S. ., & Pio, C. A. (2022). ‘Novo’ Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. *Retratos Da Escola*, 16(34), 23–38.

<https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1469>

GIRON, G. R. Desafios Políticos para Educação. *Travessias*, Cascavel, v. 2, n. 1, p. e2908, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2908>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição Para a Análise de Políticas Educacionais. *Educação & sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47–69, 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & sociedade*, v. 30, n. 106, p. 303–318, 2009.

MELLO, Rachel C. A.; MOLL, J. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. *Perspectiva*, v. 38, n. 2, p. 1–21, 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, São Paulo, v.12, n.1, p. 117-128, abr. 2006.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: ensino médio. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: Secretaria, 2021. Acesso em: 08. mai.2024.

Porta da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 09 set. 2024.

Portal da Câmara dos Deputados . Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 09 set. 2024.

Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 09 set. 2024.

Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 09 set. 2024.

Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 11 dez. 2023.

Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-705-25-julho-1969-374152-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 27 set 2024.

RAMOS, F., & Frizzo, G. (2024). As objetivações do Mercado na Educação Física do Novo Ensino Médio. *Educação*, 49(1), e77/1–26. <https://doi.org/10.5902/1984644483664>

REIS, M. F. C. T. Metodologia da Pesquisa. 2º ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

SILVA, Bruno Cesar; BRASILEIRO, Livia Tenório. A educação física no novo ensino médio:

desafios para a consolidação nas escolas de Pernambuco. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, p. 237–248, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.71074. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/71074>. Acesso em: 21 set. 2024.

SILVA, J. L. C. da; SILVEIRA, E. da S. A educação física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 30, p. e14399, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14399. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14399>. Acesso em: 21 set. 2024.

SILVA, J.M.S.; MONT'ALVERNE, C. R. S. A. A Trajetória da Legislação da Educação Física nos Anos Iniciais. *Revista Saberes Docentes em Ação*, Maceió, v.7, n.1, p. 1- 15, 2023. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/A-TRAJETORIA-DA-LEGALIZACAO-DA-EDUCAO-FISICA-NOS-ANOS-INICIAIS.pdf> Acesso em: 27 set. 2024 .

STEPHEN J. BALL, M. M. E. A. B. *Como As Escolas Fazem As Políticas: Atuação Em Escolas Secundárias*. [s.l: s.n.].